
REVISTA

VOCES

INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN

AÑO 1, NÚMERO 1
ENERO - JUNIO 2006

VOCES

Revista semestral
del Instituto de Lingüística y Educación

Guatemala, junio de 2006

DIRECTORA DE LA COLECCIÓN
LUCÍA VERDUGO DE LIMA

CONSEJO EDITORIAL
GUILLERMINA HERRERA PEÑA
KATHERINE GRIGSBY
LUCÍA VERDUGO DE LIMA
OTILIA LUX DE COTÍ
PETER MARCHETTI, S.J.
RICARDO LIMA
MARCO TULIO MARTÍNEZ, S.J.
BIENVENIDO ARGUETA

EDITORIA
INGRID L. ESTRADA C.

DISEÑADORA DE PORTADA
MAYRA FONG DE RIVERA

DIAGRAMADORA
INGRID L. ESTRADA C.

RECTORA
GUILLERMINA HERRERA PEÑA

VICERRECTOR GENERAL
JAIME ARTURO CARRERA CRUZ

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO
JOSÉ ALEJANDRO ARÉVALO ALBUREZ

VICERRECTOR ACADÉMICO
ROLANDO ENRIQUE ALVARADO LÓPEZ, S.J.

SECRETARIO GENERAL
LARRY ANDRADE-ABULARACH

Índice

La variedad de uso de raíces verbales y sufijos de derivación en Kaqchikel Jorge M. Raymundo V.	/ 1
Cortesía verbal (introducción) Anna Acevedo-Halvick	/ 21
Identidad y cortesía verbal en dos grupos de habla: comportamiento social y actividades lingüísticas Anna Acevedo-Halvick	/ 23
La cortesía verbal entre los jóvenes guatemaltecos: el rol de las formas de tratamiento al momento de entablar amistad Anna Acevedo-Halvick	/ 43
Análisis de las perspectivas étnicas en la historiografía de la educación en Guatemala Bienvenido Argueta	/ 73
¿Cosmovisiones yuxtapuestas? Universidad y Pueblo Maya Ricardo E. Lima Soto	/ 127

La variedad de uso de raíces verbales y sufijos de derivación en **Kaqchikel**¹

Jorge M. Raymundo V.

Introducción

Los aproximadamente 6 mil idiomas del mundo tienen formas particulares para expresar todas las ideas acerca del mundo y la realidad, ya sean éstas concretas o abstractas, o del mundo de las ideas. Los idiomas pertenecientes a la familia maya, que se hablan en esta parte del mundo, en Mesoamérica, mayoritariamente en Guatemala, Centro América, es un claro ejemplo de lo afirmado en líneas iniciales. El idioma Kaqchikel, idioma de la familia maya y de la rama K'iche', no es la excepción. Este idioma describe el mundo desde una visión muy particular y la manera cómo clasifica este mundo es igualmente propio y distinto de otros idiomas, especialmente de idiomas no pertenecientes a la misma familia como el castellano y el inglés, que son idiomas pertenecientes a la familia indoeuropea.

Uno de los ejemplos de esta diferencia y afirmación de su propia identidad como idioma se refiere a una clase de palabras en Kaqchikel que ha sido denominada por los estudiosos de la lingüística maya como **posicionales**. En general, esta clase de palabras indica la forma y la posición en que se encuentra un objeto, un animal o una persona. England (1996) opina que “los posicionales forman una clase de raíz muy grande y muy especial en los idiomas mayas”. Sigue diciendo que “en los idiomas donde se han contado, existen entre 250 y 500 raíces posicionales”. Agrega que “por lo general, indican una posición o la colocación de algo, pero muchas veces dan información específica sobre la forma o el estado del objeto que caracterizan. Los posicionales usualmente no forman

palabras directamente, sino que tienen que agregar afijos de derivación para formar palabras”.

Los anteriores conceptos sobre posicionales nos indican que estas partículas son características de los idiomas mayas y que aún no se contabilizan con seguridad ya que existe una cantidad indeterminada de ellas. Siendo así, hay que verlas como riqueza de estos idiomas, que definen una identidad propia y que son muy útiles para la formación de palabras nuevas. Por la necesidad que tienen los idiomas mayas de ampliar su vocabulario para denominar nuevas realidades, mecanismos como éste son muy útiles para responder a necesidades nuevas. Chacach (2001) afirma que esta clase de palabras se conoce en castellano como adjetivos, pero la lingüística maya los ha denominado posicionales porque son más que adjetivos: no sólo indican posición o colocación de algo -como dicen England (ob.cit.)- sino que dan informaciones específicas sobre la forma o el estado del objeto que caracterizan.

Chacach (2001), en su tesis de grado en cuestión y citando a Cojtí Macario, Chacach Cutzal y Cali Semeyá, nos ofrece dos ejemplos de palabras posicionales: **q’oyö!l** (que significa *posición de un cerdo acostado o sentado, una culebra o persona, pero que esté gordo o gorda*, según el caso), **chak’äl** (que significa *posición de una rama tirada, seca y sin hojas*). En ambos casos, las raíces posicionales, *q’oy-* y *chak’-*, tienen la forma CVC (consonante - vocal - consonante) a las cuales se les han agregado dos sufijos derivacionales *-ö!l* y *-äl*, o sea de la forma **vl** ya que funcionan con cualquier vocal. Por otro lado, podemos ver en el significado de la palabra resultante que no sólo nos ofrece información de la posición del objeto sino que nos dice cómo es, qué características, atributos o cualidades tiene, para que se le pueda aplicar tal denominación.

Otro ejemplo, ahora en Q’anjob’al (otro idioma maya):

telan, algo que está puesto en el suelo, *con forma de trozo*;

k’otan, algo tirado en el suelo, *como granos*;

nilan, algo que está juntado o amontonado, *como personas o animales*;
nutxan, algo que está agachado (acurrucado), *como animal pequeño*;
poch'an, algo que está aplastado de algún lado, *como un bote*.²

Tales ejemplos también tienen las mismas características de los ejemplos dados en Kaqchikel. Están conformados por una raíz posicional de la forma CVC (*tel-*, *k'ot-*, *nil-*, *nutx-*, *poch'-*), a las cuales se les ha agregado el sufijo de la forma **vn** (vocal + n). También cumplen con proporcionar más información sobre los objetos, personas o animales a los que se refiere la palabra derivada.

Otro ejemplo, en Tz'utujil: las palabras **punul** (tirado, algo redondo como pelota), **rab'al** (tirado como una vara delgada), **tz'ub'ul** (sentado como una persona). En estos ejemplos, las palabras resaltadas son palabras que indican posición de algo o alguien, con la misma estructura señalada para los demás casos, o sea, *'pun-*, *rab'* o *tz'ub'* son raíces de forma CVC y los sufijos *ul* y *al* también cumplen con la estructura VC. Además, cumplen con brindar más información sobre el objeto de que se trate. Es decir que los objetos o personas, deben tener cierta forma para que puedan ser descritos de la forma que se quiere.

Entonces, es muy probable que, al examinar otros ejemplos en otros idiomas mayas, también encontremos la misma situación, por lo que terminamos diciendo que es una característica muy propia de estos idiomas. Pero más importante aún es que estas características no sólo se aplican a casos con posicionales sino con diferentes raíces que pueden dar origen a diversidad de palabras. Como nos lo recuerda Chacach (2001:16), "los idiomas Mayas gozan de un sistema productivo en la derivación de palabras para expresar las diferentes acciones, formas y cualidades de los objetos concretos o ideas abstractas. El uso de los sufijos en los verbos, por ejemplo, puede agregarse a raíces monosilábicas o a las bases verbales, así como también la combinación de sufijos" para una misma raíz. De ello, el mismo autor, nos informa de una cantidad impresionante de sufijos que forman verbos transitivos e intransitivos que se derivan de

diferentes clases de raíces. Por la importancia que reviste este tema, a continuación presentamos dos listados de sufijos de derivaciones verbales transitivas e intransitivas. Este listado de sufijos que forman verbos transitivos e intransitivos fue elaborado por Chacach y hace la aclaración de que es muy probable que existan otros sufijos; sin embargo, los más conocidos y utilizados mayormente a nivel oral, son los siguientes:

Sufijos de derivaciones verbales transitivas:

1. **-isaj**, sufijo que se puede agregar a una raíz o base transitiva para formar un verbo transitivo. Ejemplo: xub'inisaj (“*lo encaminó*”).
2. **-vb'a'**, (vocal más b'a'), sufijo que se puede agregar a una raíz o base verbal intransitiva que se origina de una raíz posicional para dejar como indica la raíz. Ejemplo: xutzalab'a' (“*lo ladeó*”).
3. **-v1c1+a'** (vocal, una; consonante, dos; más, a'), sufijo que se puede agregar a una raíz posicional, u otra transitiva para indicar una acción repetida y continua. Ejemplo: xurik'ira' (“*extender, abrir varias veces un objeto que se abre a ambos lados –un libro, por ejemplo-*”).
4. **-b'ej**, sufijo que se puede agregar a una raíz o base transitiva para indicar una acción que implica el instrumento con que se realiza la acción. Ejemplo: xuloq'b'ej (“*con que lo compró*”).
5. **-v+la'** (vocal uno de la raíz más la'), sufijo que se puede agregar a una raíz o base transitiva para indicar una acción que se realiza varias veces. Ejemplo: xukanula' (“*lo buscó varias veces*”).
6. **-v+xtaj** (vocal más xtaj), sufijo que agrega a una raíz o base transitiva para indicar una acción que se realiza pronto. Ejemplo: xuponoxtaj (“*torteo rápido*”).
7. **v1c2+ej** (vocal uno de la raíz, consonante dos de la raíz más ej.), al agregar este sufijo a la raíz indica una acción prolongada. Ejemplo: xupararej (“*lo apuró*”).

8. **-mayij**, al agregar este sufijo a la raíz posicional sirve para indicar una acción desubicando de su lugar a una persona, animal o un objeto. Ejemplo: xutikmayij (*"lo desubicó de su lugar empujándolo"*).
9. **-lij o luj**, sufijo que se puede agregar a una raíz o base transitiva para indicar una acción que se extiende o se esparce. Ejemplo: xuch'ab'lij (*"lo salpicó"*).
10. **-pij o puj**, sufijo que se puede agregar a una raíz o base posicional u otra transitiva según la vocal de la raíz, para indicar una acción que sucede con mucha fuerza. Ejemplo: xuk'oqpij (*"lo reventó ... una pita, por ejemplo"*).
11. **-v1+ch'ij o v1+ch'uj** (vocal de la raíz más ch'ij o ch'uj), este sufijo se puede agregar a una raíz transitiva o posicional para indicar otra acción transitiva. Ejemplo: xuraqach'ij, *"lo reventó con fuerza"*.
12. **-v1+q'ij o v1+q'uj**, sufijo que se puede agregar a una raíz posicional, una transitiva para indicar otro verbo transitivo. Ejemplo: (xukuluq'ij *"lo tragó"* -es un modismo para decir tragar de un sólo algo no líquido).
13. **-kutij, -q'utij, -qotij o -k'utij**, al agregar este sufijo a una raíz transitiva o posicional se indica una acción que desubica de su lugar a una persona, animal o un objeto. Ejemplo: xub'olqotij (*"lo volteó"* -algo rollizo-).
14. **-k'uj o -k'ij**, sufijo que se le puede agregar a una raíz o base transitiva o un posicional para indicar otra acción transitiva que roza cierta orilla. Ejemplo: (xumesk'uj, *"rozó la orilla"*).
15. **-wachij**, es un sufijo que se agrega a una raíz o base transitiva para indicar una acción de suplir o sustituir por otro. Ejemplo: xujalwachij (*"lo cambió"*).
16. **-kuyij**, es un sufijo que puede agregarse a una raíz posicional o transitiva para indicar una acción parecida a lo que indica la raíz. Ejemplo: xub'uchkuyij (*"lo acolochó"*).
17. **-chi'ij**, es un sufijo que se puede agregar a una raíz o base transitiva para indicar la acción de animar a hacer algo. Ejemplo: xutaqchi'ij (*"lo animó hacerlo"*).

Chacach agrega que esto es un mínimo de todas las posibilidades que existen para formar verbos transitivos por medio del uso de distintos sufijos, pero cabe la posibilidad de que hayan más. El autor nos ofrece también otro conjunto de sufijos para formar verbos intransitivos hasta ahora conocidos.

Sufijos de derivaciones verbales intransitivas:

1. **-äj**, es un sufijo que se puede agregar a cierta raíz para formar un verbo intransitivo. Ejemplo: *xojsamäj* (“*trabajamos*”).
2. **-är, ir**, al agregar este sufijo a una raíz adjetiva para formar un verbo intransitivo que significa volverse como indica la raíz. Ejemplo: *xnimä* (“*se puso grande*”), *xch'amir* (“*se puso xuco*”).
3. **-e'**, sufijo que se puede agregar a una raíz posicional para indicar un verbo intransitivo que significa volverse como la raíz. Ejemplo: *xch'eqe'* (“*se mojó*”).
4. **-ä, ë, i, ö, ü +c** (vocal relajada más cierta consonante), al agregar este sufijo a una raíz posicional forma un verbo intransitivo que significa una acción progresiva. Ejemplo: *xb'ichich* (“*desgranarse maíz*”).
5. **-c1v+tla'**, es un sufijo que se puede agregar a una raíz posicional o transitiva para formar un verbo intransitivo que significa caminar o moverse como indica la raíz. Ejemplo: *xnaknotla'* (“*caminó como tonto*”).
6. **-v+in** (vocal más -in), es un sufijo que se puede agregar a una raíz o base sustantiva para formar un verbo intransitivo que significa volverse como lo indica la raíz o base. Ejemplo: *xq'opojin* (“*volverse joven la gallina*”).
7. **-an**, es un sufijo que se puede agregar a una raíz sustantiva o un verbo transitivo radical para formar otro intransitivo que significa volverse como la raíz. Ejemplo: *xtz'ujan* (“*estuvo goteando*”).
8. **-v1c2+äx, -v1c2+öx, -v1c2+üx** (vocal de la raíz, consonante dos de la raíz más vocal relajada y x), al

agregar este sufijo a una raíz posicional forma un verbo intransitivo que significa que puede volver o suceder varias veces. Ejemplo: xjaqajöx (*“fue abierto varias veces”*).

9. **-v1c1v+xin** (vocal de la raíz, consonante uno de la raíz más cierta vocal y xin), al agregar este sufijo a una raíz posicional forma un verbo intransitivo que indica que puede hacerse o suceder varias veces. Ejemplo: xtzeqetzoxin (*“estuvo colgado varias veces de un lado a otro”*).
10. **-äx, -ix, -öx, -üx** (vocal relajada más x), se pueden agregar estos sufijos a raíces transitivas radicales y posicionales para formar un verbo intransitivo que significa una acción realizada. Ejemplo: xq'olix (*“fue pegado”*).
11. **-v1+löx, vl+üx** (vocal uno de la raíz más lüx o löx), al agregar este sufijo a la raíz transitiva forma un verbo intransitivo que significa acción realizada varias veces. Ejemplo: xch'elelöx (*“fue cargado en brazos varias veces”*).
12. **-cvc** (consonante, vocal tensa y consonante), al volverse tensa la vocal de raíces transitivas radicales significa un verbo intransitivo pasivo. Ejemplos: xloq' (*“fue comprado”*), xtij (*“fue comido”*).
13. **-v1c2+in** (vocal uno de la raíz, consonante dos de la raíz más in), al agregar este sufijo a una raíz adjetiva o posicional forma verbos intransitivos que significan volverse como indica la raíz, momentánea o temporalmente. Ejemplo: xjililin (*“se puso hinchado cierto tiempo”*).
14. **-v1+yaj** (vocal uno de la raíz más yaj), al agregar este sufijo a una raíz intransitiva o posicional forma un verbo intransitivo que significa una acción repetida. Ejemplo: xpeteyaj (*“vino varias veces”*).
15. **-v1+taj** (vocal uno de la raíz más taj), este sufijo forma un verbo intransitivo de raíz intransitiva o posicional, significa acción repetida. Ej.: xuletaj (*“estuvo de arriba hacia abajo”*).
16. **-v1c2+yax** (vocal de la raíz, consonante dos de la raíz más yax), este sufijo forma verbos intransitivos de raíces intransitivas y posicionales. Ejemplo: xtzalalyax (*“anduvo de lado varias veces”*).

17. – **v+täj** (vocal de la raíz más täj), sufijo que forma verbos intransitivos de raíces transitivas e intransitivas y significa una acción terminada. Ejemplo: xchuputäj (*“fue apagada”*).
18. – **lin, lun, lan**, al agregar cualquiera de estos sufijos se forma un verbo intransitivo que significa esparcirse o repetirse nuevamente. Ejemplo: xkamlun (*“pasó por segunda vez”*).
19. – **ma’y**, al agregar este sufijo a una raíz posicional se forma un verbo intransitivo que significa moverse de un lado a otro y como indica la raíz. Ejemplo: xpatzma’y (*“anduvo de un lado a otro, aspecto peludo”*).
20. – **v1c1+ o’** o **u’** (vocal y primera consonante de la raíz más o’, u’), este sufijo agregado a una raíz posicional forma un verbo intransitivo que significa volverse como indica la raíz. Ejemplo: xnakano’ (*“se puso tonto”*).
21. – **ku’t, -qo’t, -k’a’t**, al agregar este sufijo a ciertas raíces posicionales se forman verbos intransitivos que significan moverse de un lado a otro. Ejemplo: xtz’uyku’t (*“tambaleó varias veces”*), xb’olqo’t (*“rodó de un lado a otro”*).
22. – **maj**, es un sufijo que va con estructura transitiva, no es muy común, forma verbos intransitivos. Ejemplo: xukajmaj (*“se puso pálido”*).

Por otra parte, es importante aclarar que las particularidades no se refieren sólo al uso de los sufijos o prefijos en cada una de las raíces, sino también a la existencia de raíces específicas para indicar conceptos variados. Por ejemplo, en el uso de diferentes raíces verbales, se puede mencionar el verbo comer: el idioma español tiene sólo esta palabra genérica, es decir, esta palabra se puede usar para indicar que se está comiendo cosas duras, suaves, o bien, carne, hierbas, etc. Sin embargo, en los idiomas mayas, existen raíces específicas: xub’u’ (él comió algo suave como un pan suave); xumutz’ (él comió algo tostado); xuk’üx (él comió algo duro -tortilla fría, por ej.-); ésta es sólo una de las múltiples particularidades del idioma en el uso de raíces; igual sucede en las clases de palabras como se mencionan al principio del uso de los distintos sufijos; cada idioma tiene sus generalidades y especificidades para describir y organizar la realidad.

El orden de los prefijos gramaticales en los sustantivos

Otro tema, por demás importante, que aborda Martín Chacach en su tesis, motivo de este ensayo, es el que se refiere al orden de los prefijos gramaticales poseedores de los sustantivos en idiomas mayas. Al respecto, nos comenta que:

La falta de una tradición escrita de los idiomas mayas en general ha generado una serie de variaciones en el uso de los pronombres que funcionan como poseedores de sustantivos; es la razón fundamental para conocer y aplicar la estructura gramatical en la forma escrita al poseer un sustantivo.

De acuerdo con “*las particularidades de un idioma, el Kaqchikel goza de dos juegos de poseedores de sustantivos, que se usan como prefijos antes de los sustantivos. Si una persona únicamente está familiarizada con el castellano, es indudable que al escribir un prefijo posesivo lo separe y gramaticalmente se considere incorrecto*” (Chacach, 2001:22).

Los dos juegos de prefijos gramaticales: un juego precede a los sustantivos que tienen como primer sonido (letra) una consonante; el segundo juego se usa antes de sustantivos que tienen una vocal como primer sonido (letra), tal como se puede observar en las siguientes tablas:

Categoría de los pronombres	Persona y número gramatical para consonante inicial	Raíz sustantival con consonante inicial	Sustantivo poseído
1a. persona singular	nu mi	wuj papel	nuwuj mi papel
2a. persona singular	a tu	tz'ib'ab'äl lápiz	atz'ib'ab'al tu lápiz
3a. persona singular	ru de él / de ella	pecas morral	rupeqās su morral

Categoría de los pronombres	Persona y número gramatical para consonante inicial	Raíz sustantival con consonante inicial	Sustantivo poseído
1a. persona plural	qa nuestro	sik'iwuj libro	qasik'iwuj nuestro libro
2a. persona plural	i de ustedes	tz'ib'awuj cuaderno	itz'ib'awuj su cuaderno
3a. persona plural	ki de ellos / ellas	samaj trabajo	kisamaj su trabajo

Categoría de los pronombres	Persona y número gramatical para consonante inicial	Raíz sustantival con consonante inicial	Sustantivo poseído
1a. persona singular	wu mi	äj elote	wäj mi elote
2a. persona singular	aw tu	ichinaj collar	awichinaj tu collar
3a. persona singular	r de él / de ella	oj aguacate	roj su aguacate
1a. persona plural	q nuestro	uq corte	quq nuestro corte
2a. persona plural	iw de ustedes	aj caña	iwaj su caña
3a. persona plural	k de ellos / ellas	ik chile	kik su chile

Para Chacach, es muy importante escribir correctamente los prefijos posesivos de un sustantivo porque de esa manera se mantiene la independencia morfológica de los idiomas mayas frente a otros idiomas tales como el castellano, que son totalmente diferentes. Sin embargo, aclara que en la forma oral del idioma pueden existir algunas variantes que no se toman en cuenta en la forma escrita.

Otro de los temas importantes a los que se debe poner atención a la hora de escribir materiales educativos es la estructura gramatical de los verbos. En tal sentido, los verbos son palabras que indican acciones, movimiento o estado de una persona, animal, cosa, etc. Las dos grandes categorías verbales que ameritan que su estructura sea conocida, se refiere a los verbos intransitivos y verbos transitivos, cuyas estructuras son diferentes. A continuación, se presentan las tablas de cada categoría.

Tiempo o aspecto	Persona gramatical	Raíz verbal	Sufijo (opcional)
1a. persona singular	wu mi	äj elote	
2a. persona singular	aw tu	ichinaj collar	
3a. persona singular	r de él / de ella	oj aguacate	
1a. persona plural	q nuestro	uq corte	
2a. persona plural	iw de ustedes	aj caña	
3a. persona plural	k de ellos / ellas	ik chile	

Para comprender mejor la información contenida en las tablas, se presentan a continuación definiciones de algunos términos:

TIEMPO:

se refiere al tiempo en que se realiza una acción. En castellano se habla de pasado, presente y futuro, por ejemplo.

ASPECTO:

se refiere a las características de la acción sobre su inicio y terminación, su duración o su puntualidad.

COMPLETIVO:

se refiere a una acción que empezó y finalizó, parecida al tiempo pasado en castellano.

INCOMPLETIVO:

se refiere a una acción no terminada, en algunos idiomas incluye el presente.

POTENCIAL:

se refiere a una acción que todavía no se ha realizado, en algunos idiomas incluye el futuro cercano y el futuro como en castellano (England, 1996:74).

La estructura gramatical de un verbo transitivo

Tiempo o aspecto	Persona gramatical		Raíz verbal	Sufijo (opcional)
	Objeto	Sujeto		
x completivo	in me	nu yo	-q'etej abrazar	
n/y incompletivo	at te	a / aw tú	-kanoj buscar	
xt/xk potencial	a él /ella		-chäp agarrar	
	oj a nosotros	qa nosotros	-ajo' querer	
	ix a ustedes	i / iw ustedes		
	e a ellos / ellas	ki / k ellos / ellas		

Nota: En la forma oral, la primera persona singular, objeto **in**, tiene la variante **i**; de igual forma, la segunda persona singular, objeto **at**, tiene la variante **a**. Igual ocurre en el uso de la primera persona singular, sujeto **nu**, que tiene la variante **in**; sin embargo, en la tabla no se registran estas variantes, en especial por criterios de estandarización de la forma escrita.

Lo encontrado en los materiales

La pregunta principal de la investigación de la tesis del licenciado Martín Chacach (QEPD) fue establecer cuánta variedad de raíces y sufijos de derivación utilizaron los escritores que elaboraron los textos educativos bilingües de la DIGEBI y de CEDIM. El objetivo general fue establecer el nivel de uso en calidad y frecuencia de la variedad de raíces y sufijos de derivación verbal en el idioma Kaqchikel, en los textos educativos de la DIGEBI y CEDIM, en el CEF.³

Este objetivo se desglosó en dos específicos: cuantificar y comparar el número de raíces y de la frecuencia de los verbos transitivos e intransitivos utilizados en los textos educativos de la DIGEBI y CEDIM. Identificar los distintos sufijos de derivación más comunes en los verbos de los textos educativos escritos de la DIGEBI y CEDIM para el CEF.

Para establecer lo anterior, el investigador analizó dos juegos de materiales educativos escritos en idioma Kaqchikel. De los producidos por CEDIM, se analizaron los siguientes materiales:

1. Guía didáctica para la enseñanza de la lectoescritura Kaqchikel L1, preprimaria, año 1998, 227 páginas.
2. Lectoescritura L2 Kaqchikel, primer grado, año 1998, 88 páginas.
3. Wuj Moloj Ri'il Etamab'äl, segundo grado, año 2000, 74 páginas.
4. Wuj Moloj Ri'il Na'oj Etamab'äl Rox Juna', tercer grado, año 1999, 116 páginas.

Los libros de texto de DIGEBI analizados para el estudio fueron:

1. Ri Nab'ey qawuj / Nuestro Primer Libro, Preprimaria Idioma Materno Maya Kaqchikel; año 1996, 80 páginas.
2. Qach'ab'äl Kaqchikel / Nuestro Idioma Kaqchikel, primer grado, año 1997, 52 páginas.
3. Ri rox qawuj / Nuestro tercer libro, segundo grado, Idioma Maya Kaqchikel, año 1999, 77 páginas.

Después de haber recopilado la cantidad y calidad de raíces y sufijos usados por los escritores de los textos de las dos instituciones objeto del estudio, el profesor Chacach nos presenta un extenso análisis de lo que encontró, las implicaciones para la utilización de la potencialidad del Kaqchikel en la producción de términos y ofrecer a los lectores una variedad muy creativa del idioma. Su análisis básicamente se concreto a seguirle la pista a:

- a) el número y la cantidad de raíces intransitivas y las transitivas derivadas, contenidas en los textos de cada grado;

- b) la frecuencia de dichas raíces en cada texto analizado;
- c) el número y la frecuencia de los sufijos encontrados; y
- d) otras formas de uso de las raíces en los textos, por ejemplo, el uso de los modos imperativo e infinitivo.

Como se señaló en párrafos anteriores, el interés primordial de la investigación fue dar a conocer la cantidad de raíces y la frecuencia del uso de las mismas en su estructura intransitiva y transitiva en los textos de preprimaria, primero, segundo y tercer grados en los textos de las escuelas que apoyan el CEDIM y la DIGEBI.

Los principales hallazgos del profesor Chacach sobre este tema se pueden resumir de la siguiente manera:

En cuanto al **número de raíces y la frecuencia de los verbos intransitivos**, pudo constatar que el texto del nivel preprimario de CEDIM contiene una cantidad mayor de raíces intransitivas en comparación con las que tiene el texto de la DIGEBI del mismo nivel escolar. En ambos textos se notó que casi el 50% de la frecuencia se concentra sólo en diez raíces, habiendo posibilidades de usar más tal como se vio a propósito del recuento de posibles raíces intransitivas que puede derivar palabras nuevas.

En lo que se refiere al uso de raíces transitivas sin separar verbos transitivos derivados y verbos transitivos radicales, siempre en los textos de CEDIM para preprimaria, se reporta un número mayor de este tipo de raíces en comparación con los textos de la DIGEBI. A pesar de que se reporta mayor uso de este tipo de raíces en uno de los textos, de todas formas son muy escasas y con muy poca frecuencia, aspecto que no favorece el fortalecimiento de la habilidad mental de los educandos en la fluidez tanto oral como escrita de su idioma.

Esto demuestra que los dos grupos de textos analizados utilizan un escaso número de raíces y los pocos que se utilizan son muy pobres puesto que no se usan con mucha frecuencia. En este caso, no hay diferencia significativa entre estos grupos de texto de las dos instituciones que fueron tomadas en cuenta en el estudio.

En el texto de primer grado, correspondiente al CEDIM, se encuentra una cantidad menor de raíces intransitivas en comparación con los textos de la DIGEBI, que contienen mayor cantidad de raíces intransitivas. Esta misma diferencia se observó en la frecuencia registrada en donde se pudo ver que el texto de la DIGEBI tiene 14 raíces más y 37 más en frecuencias, en el uso de las raíces intransitivas, a pesar de que el texto de CEDIM tiene 88 páginas y el de la DIGEBI sólo 52.

En cuanto al uso de raíces transitivas, en el primer grado, sin diferenciar VTD y VTR, el texto de CEDIM contiene menor cantidad de raíces y de frecuencia en comparación con el de la DIGEBI que contiene mayor cantidad de raíces transitivas y con una frecuencia mayor. Aquí se reporta que el texto de la DIGEBI contiene 23 raíces transitivas y 85 más de frecuencia con el del CEDIM.

En los textos de segundo grado, el de CEDIM contiene una cantidad menor de raíces intransitivas en comparación con el de la DIGEBI; sin embargo, el texto del CEDIM contiene una cantidad mayor de frecuencia de uso con relación al de la DIGEBI. En cuanto al uso de raíces transitivas, el texto del CEDIM, de segundo grado, contiene mayor cantidad de raíces en comparación con el de la DIGEBI, aunque la cantidad de raíces es ligeramente mayor; la diferencia con respecto a la frecuencia de uso es marcadamente mayor en el texto del CEDIM.

Respecto al análisis que se puede hacer de los textos de tercer grado, lamentablemente no se contó con el de la DIGEBI. Por tal razón, el análisis que se presenta no es un análisis comparativo sino un análisis del texto de CEDIM. Se pudo notar que la cantidad de raíces intransitivas era comparativamente mayor que las transitivas, aunque éstas contienen mayor número de frecuencias que las intransitivas, lo cual se considera positivo especialmente para los niños y las niñas que tienen la posibilidad de dominar y producir estructuras verbales más complejas.

Para mostrar si existe o no riqueza lexical, se analizó en los cuatro textos de CEDIM el número de raíces en total, su frecuencia en diez raíces

más comunes y su concentración en cierto número de raíces. Al respecto, se encontró que la concentración de raíces intransitivas en los cuatro textos es de 23 raíces con una frecuencia de 427 (52%); las raíces restantes son 201 en total, que aglutina una frecuencia de 301 (48%).

El uso de raíces transitivas se concentra en 21 raíces con una frecuencia de 935 (63%) y las raíces restantes, 209 (37%). Estos datos muestran que se usan pocas raíces y se usan con mayor cantidad de frecuencia cada una. En otras palabras, las pocas raíces que se usan se repiten muchas veces a lo largo de los textos, lo cual no beneficia la riqueza del idioma, ya que se dejan de usar otras muchas disponibles en la lengua.

Al realizar una comparación de los tres textos de CEDIM con los de la DIGEBI de preprimaria, primer grado y segundo grado, se observa una ligera diferencia de uso de las raíces intransitivas y transitivas más por parte del CEDIM que de la DIGEBI.

Respecto a la diversidad de uso de sufijos derivacionales y la frecuencia de su uso en los verbos, se estableció que en el texto de preprimaria, en los verbos intransitivos del CEDIM, el uso de sufijos es mayor que en los de la DIGEBI. De igual forma, se percibe con la cantidad de frecuencias en cada tipo de palabra. Este aspecto es importante considerarlo ya que el desarrollo o el nivel de riqueza de un idioma tiene relación directa en el uso de la cantidad de sufijos en la formación de palabras.

En cuanto al número y frecuencia de sufijos en los verbos transitivos en los textos de preprimaria del CEDIM en comparación con los de la DIGEBI, se percibe que las dos instituciones utilizan pocos sufijos en los verbos transitivos y hasta se nota que es mayor la cantidad de raíces que no utiliza sufijo alguno. Éste es un aspecto que afecta particularmente la formación de palabras.

La cantidad de uso de los sufijos y la frecuencia de los mismos en los verbos intransitivos en los textos de primer grado de ambas instituciones, es muy pobre y una cantidad considerable de raíces se usa sin sufijos,

aspecto poco favorable para la formación de diversidad de palabras y para el enriquecimiento del vocabulario infantil; igual sucede con los sufijos en los verbos transitivos para este mismo grado.

Este fenómeno se pudo comprobar en los demás textos de los otros grados analizados, lo cual es preocupante ya que el papel de ambas instituciones educativas es el de posibilitar, en este caso, el desarrollo de las riquezas gramatical y lexical del idioma Kaqchikel en la escuela.

Sobre las observaciones que se hicieron al desarrollo de las raíces y a la frecuencia del uso para el modo imperativo en los textos, se constata que en el texto del CEDIM de preprimaria se utilizó mayor cantidad de raíces en comparación con el texto de la DIGEBI, pero en igual proporción en la frecuencia de uso. En los textos de primer grado, el resultado fue lo contrario: fue favorable a la DIGEBI ya que en el texto de esta institución se utilizó mayor cantidad de raíces en el modo imperativo, que en el de CEDIM.

Algunas reflexiones finales

- ◆ Es fundamental la fortaleza de la identidad y de la fidelidad étnica y la conciencia lingüística de los hablantes, así como la existencia de una política lingüística pluralista por parte del Estado, para lograr el mantenimiento y el desarrollo de un idioma cuyo estatus legal, institucional y social es débil como la situación de los idiomas mayas, particularmente del Kaqchikel, que es el idioma objeto de estudio en la presente investigación.
- ◆ Para lograr lo anterior, se hacen necesarias acciones concretas como la formación de recurso humano especializado para el estudio científico del idioma y para el fortalecimiento de una educación bilingüe intercultural que promueva el uso del idioma materno de manera formal y sistemática.

- ◆ Igualmente importante es el diseño, la elaboración y la publicación de materiales cuyos contenidos sean pertinentes culturalmente, pero que recojan y desarrollen toda la riqueza del idioma y que no lo limite como desafortunadamente se pudo constatar en este pequeño estudio.
- ◆ Sin los ingredientes anteriores y otros que por el momento se escapan de estas consideraciones, difícilmente se puede pensar y llegar a la intelectualización de un idioma por medio de una expresión cada vez más definida y precisa en un nivel gramatical y lexical. Nada de esto se puede lograr si los textos educativos que deberían apoyar su fortalecimiento demuestran resultados escasos en el uso de las raíces verbales y sus frecuencias en los textos.
- ◆ La única recomendación que se nos ofrece, derivada del análisis hecho en los textos ya enumerados de las instituciones mencionadas, es pensar seriamente en la formación lingüística del recurso humano: maestros, escritores; y el diseño y la elaboración de materiales educativos que desarrollen la riqueza de los idiomas mayas y que no la limiten.

Notas

¹ Ejemplos tomados de Saqch'en, Ruperto Montejo, Yunal Stxolilal kotz'ib'on koti', Manual de redacción Q'anjob'al, 1994.

² Los sufijos fueron tomados del libro **Lecturas sobre Lingüística Maya**, compilado por England y Elliott en 1990.

³ DIGEBI (Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural); CEDIM (Centro de Documentación e Investigación Maya); CEF (Ciclo de Educación Fundamental).

Referencias bibliográficas

Chacach Cutzal, Martín (2001). *La variedad de uso de raíces verbales y de sufijos de derivación en textos educativos escritos en Kaqchikel, utilizados en dos programas de educación bilingüe* (tesis de grado). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Montejo, E., Ruperto (1994). **Yunal Stxolial Kotz'ib'on koti'. Manual de Redacción Q'anjob'al.** Guatemala: Cholsamaj.

England, N. C., (1996). **Introducción a la Lingüística: Idiomas Mayas.** Proyecto Lingüístico Marroquín. Guatemala: Editorial Cholsamaj.

Cortesía verbal (introducción)

Las siguientes líneas me han sido reservadas para hacer una introducción de los dos artículos que se encontrarán a continuación. Estos artículos son para mí un pequeño gran aporte a la investigación lingüística guatemalteca, y más precisamente a la investigación de lo que se conoce como “cortesía verbal”.

Aprovecharé estas líneas para hablar primeramente sobre el marco de referencia dentro del cual se realiza este tipo de investigación. La cortesía verbal reúne las principales aportaciones de las teorías pragmalingüísticas modernas; tal es el caso de las teorías de los actos de habla (Austin, Searle), las máximas conversacionales (Grice), la cortesía verbal (Brown y Levinson) y la relevancia (Sperber y Wilson).

Seguidamente, los objetivos de mis investigaciones se centran en el interés por algunos aspectos pragmáticos, los cuales permitirán describir el uso real de la lengua. Uno de estos aspectos reside en lo que Fraser (1980: 341-50) llama “contrato conversacional”. Aquí debo mencionar que es justamente dentro de este contrato donde las normas de cortesía determinarán el estilo de la interacción verbal que se dará entre dos o más personas y/o dentro de una determinada sociedad.

Para no abusar del espacio escrito que me han reservado, dejo hasta aquí mi pequeña introducción ya que desde el primer artículo se darán cuenta del porqué de mi interés y de la importancia que doy al estudio de la cortesía verbal.

*Anna Acevedo-Halvick
Bergen, 11 de septiembre de 2006*

Fraser, B. (1980), “Conversational mitigation” en *Journal of Pragmatics*, pp. 341-350.

Identidad y cortesía verbal en dos grupos de habla: comportamiento social y actividades lingüísticas

Anna Acevedo-Halvick

Introducción

El presente trabajo es parte de una serie de pequeñas investigaciones que se han venido realizando alrededor de la comunidad estudiantil landivariana en distintas áreas del país. El objetivo general de estos trabajos es describir el estilo comunicativo de los estudiantes de esta universidad para abordar temas relacionados con situaciones de la cortesía verbal.

Entre los objetivos específicos, y más precisamente entre los de esta investigación, se enumeran los siguientes: indagar sobre algunos aspectos relativos a cómo los hablantes conciben la cortesía y la imagen social; recoger algunas percepciones acerca del tipo de comportamiento social de los grupos para así obtener información sobre algunas actividades lingüísticas; hacer algunas interpretaciones de la cortesía como fenómeno en el contexto sociocultural en el que se estudia; intentar explicar algunos hechos lingüísticos que llegan a ser manifestaciones de la cortesía.

La cortesía es considerada como una forma de comportamiento humano universal. Es bien sabido que existe una serie de diferencias interculturales en lo que respecta, no sólo a la manifestación formal, sino también a la función interactiva de las normas vigentes en cada cultura específica. De allí, la necesidad de conocer la importancia que el hablante da sobre el porqué y para qué del conocimiento social de la cortesía en su comportamiento.

La estructura interna de esta investigación está formada por tres partes: la primera parte, perteneciente al estado de la cuestión, intenta mostrar alguna información sobre la imagen social dentro de la teoría de la cortesía; la segunda, perteneciente a la metodología, presenta los pasos que se han dado en la recolección del corpus a analizar; y la tercera, perteneciente al análisis del corpus, pretende recoger e indagar algunos aspectos relativos a la imagen social. Este análisis se divide en dos partes con el deseo de, por una parte, indagar sobre la identidad de los hablantes, y por la otra, indagar sobre la imagen social de los hablantes y sobre algunos elementos de atenuación usados por estos últimos.

Con todo lo anterior, se llega a concluir sobre la identidad y la actuación de los hablantes en su interacción en un espacio delimitado.

1. Estado de la cuestión

La imagen social puede considerarse como elemento central de la teoría de la cortesía. Según Goffman (1967), la imagen psicossociológica tiene la virtud de conectar los conceptos de identidad personal y social. La identidad personal del “yo” es un conjunto de cualidades sin las cuales el individuo no puede imaginarse a sí mismo; en lo social, el “yo” está organizado alrededor de un concepto de sí mismo, es decir, de las ideas y de los sentimientos que tenemos acerca de nosotros mismos y con respecto a la relación que tenemos con los demás. Estas percepciones provienen de distintas fuentes, de lo que creemos que los demás piensan de nosotros, de cómo esa cultura valoriza los roles y los describe, o cómo distribuye determinadas responsabilidades de acuerdo con lo que corresponde a un rol y a nosotros mismos como personas, de lo que hemos evaluado y procesado de nuestras experiencias personales y públicas, etc.

La imagen social se manifiesta en la actuación del “ego” frente al “alter” y en esta medida está unida a cómo se concibe una relación interpersonal en una circunstancia determinada. Los rasgos más permanentes de la imagen social abarcan un sentimiento de pertenencia, pero reduce su alcance a la actuación social de los interlocutores. Por eso, se suele

hablar de compromisos de imagen en el sentido en el que el hablante está presentando una imagen de sí mismo a su interlocutor, en un escenario de habla. Esta presentación es única, temporal, interaccional y está circunstancialmente acotada.

Delimitar el espacio de la cortesía en una interacción es un propósito distintivo, o sea, el de “quedar bien con los demás”. Para no confundir los beneficios que recibe el destinatario de la acción de cortesía con el propósito del discurso cortés, porque este “quedar bien con el otro” implica, primeramente, un compromiso con la propia imagen social, ya que mediante comportamientos “aceptados socialmente” se busca involucrar en forma positiva e interpersonal la imagen del destinatario.

Dado que el concepto de imagen excede la dimensión de la cortesía y que las actividades de cortesía no son las únicas actividades de imagen que se pueden considerar, es necesario distinguir en cada situación cuáles comportamientos pueden ser interpretados como corteses y cuáles no. La cortesía es siempre una estrategia para quedar bien con el otro, ya sea manifestada como un objetivo primordial o que se trate de una atenuación de algo que puede hacer quedar al hablante como rudo y descortés frente a sus interlocutores o que se sea particularmente amable con el objetivo de obtener beneficios extrainterlocutivos.

Entonces, la imagen estaría acotada psicosocioculturalmente y asociada a la cortesía como un objeto de estudio de la disciplina lingüística que se ocupa de cómo los hablantes consiguen interactuar en situaciones de habla de una forma “socialmente aceptable”. Así, está implícita la idea del “conocimiento” de ciertas reglas de comportamiento social adecuadas para “quedar bien con el interlocutor”; y de la necesidad de regirse por las reglas de determinado contexto sociocultural.

2. Metodología

La cuestión que se desea estudiar es cómo acceder a la descripción de esos contextos socioculturales universitarios; para decirlo con mayor

precisión, a la descripción del contexto de la Universidad Rafael Landívar. Así pues, el corpus trabajado será específicamente extraído de la población universitaria de la misma.

Se utilizó, para la recolección del corpus, el primer diseño de la “prueba de hábitos sociales”, realizado por Hernández Flores. Esta encuesta se centra en observar valores y comportamientos culturales. Con la “prueba de hábitos” se espera poder observar y analizar algunos comportamientos comunicativos, así como comprobar si el comportamiento cortés entre profesores y estudiantes se puede incluir en una misma categoría social caracterizada por la existencia de una relación interpersonal de proximidad. A la “prueba de hábitos”, se agregó una segunda parte para poder indagar sobre aspectos relativos a cómo los hablantes conciben la cortesía y la imagen social. Con esta parte, al recoger percepciones acerca del tipo de comportamiento social del grupo de guatemaltecos entrevistados, se espera comprobar qué entienden por trato cortés, tanto profesores como estudiantes, a la vez que se obtendrán muestras de actividades lingüísticas. Dicho de otra manera, se intenta observar la mirada de los informantes como actores sociales comprometidos con las normas y hábitos de su comunidad, proporcionando datos descriptivos y evaluativos de la imagen del trato social dentro de su contexto; de esta manera, se observa el tipo de comportamiento social de los entrevistados y su manera de comunicarse. La mejor manera para ello es, justamente, recogiendo opiniones en torno al tema de la cortesía y ejemplos de comportamiento lingüístico ante situaciones concretas.

Se intenta analizar comportamientos culturales a través del estudio e interpretación de la cortesía como fenómeno comunicativo en el contexto sociocultural de la universidad. Igualmente, indagar sobre aspectos relativos a la imagen de los guatemaltecos estudiados y así poder comprobar qué se entiende por trato “cortés” al recoger percepciones del tipo de comportamiento social y del modo de comunicar de los hablantes estudiados. La información lingüística proporcionada a través de preguntas se dirigirá a provocar actos de habla de diversos tipos, según la situación. Se repartieron 25 formularios entre la población estudiantil y 20 formularios entre los profesores, tanto en el Campus

Central como en las Facultades de Quetzaltenango. La población universitaria respondió positivamente a colaborar con la “prueba de hábitos”. El acercamiento a los estudiantes fue bastante sencillo y amigable; ellos mostraron interés en colaborar, para lo cual se prefirieron los espacios abiertos como los jardines de la universidad y la cafetería. Los jóvenes, en la mayoría de los casos, hacían pocas preguntas con respecto al motivo del cuestionario. En cada acercamiento, se les explicaba el objetivo del estudio y al conocerlo se portaban mucho más amables y abiertos a colaborar. Los jóvenes respondieron el cuestionario inmediatamente, sin importarles si tenían que responder de pie o sentados en el piso. Sucedió lo contrario con los profesores: fue necesario darles una larga explicación acerca de la investigación con el fin de que respondieran a la “prueba”, la cual, al final de cuentas, fue respondida sólo por pocos profesores. Resulta interesante constatar la poca colaboración prestada por los profesores ya que sólo unos respondieron el cuestionario en relación con la cantidad de muestras de la “prueba” repartidas. Es verdad que se llegó a la cantidad deseada de informantes, pero el cuestionario se repartió (escrito en papel y enviado por correo electrónico) a casi el doble de informantes, quienes nunca devolvieron el documento.

3. Análisis

3.1. La identidad de los hablantes

Se estaría hablando de lo que se comparte y de lo que no se comparte, tomando en cuenta que somos hablantes de español. Asumimos ser miembros de la misma comunidad de habla, pero al mismo tiempo somos una muestra de que es posible pertenecer a la misma comunidad de lengua y, a la vez, no serlo. La lengua es también un fenómeno social y parte de una cultura de la cual se nutre y a la cual se realimenta. De allí, la necesidad de hablar de “comunidad sociocultural”, pues se incluyen las nociones de comunidad de lengua, identidad de grupo y pertenencia cultural. Así, es posible considerar también que existe una relación intersociocultural entre generaciones o entre géneros, o entre regiones de un mismo país. Se trata aquí con hablantes de español de diferentes

zonas geográficas que pertenecen al mismo tiempo a un mismo sistema sociocultural y a diferentes subsistemas socioculturales ordenados en relación al primero.

Cuando se habla de identidad y de imagen social, se habla también de rasgos más o menos permanentes y reconocibles de una sociedad. Se dice que hay una imagen social de contenidos sociales que no son estáticos sino negociables en la interacción cotidiana. Las personas cumplimos con una variedad de roles a través de normas o reglas que se actualizan según el tipo de actividad. Así, la cortesía será un “conjunto de normas sociales establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras” (Escandell, 1993: 136).

Intentar observar cómo se percibe la cortesía a través de la opinión de los hablantes es observar qué es lo que los hablantes intentan proyectar al definir su actitud cortés como un asunto de comportamiento social. Esta percepción vendrá a oponerse con el comportamiento cortés que estos hablantes realizarán en las diferentes situaciones de la prueba de hábitos sociales o en situaciones comunicativas reales.

El valor dado a las respuestas es fuente de información sobre el conocimiento social compartido de dos comunidades, una del interior del país y la otra, de la capital. Las respuestas pueden darnos cuenta de aquellos aspectos relevantes sobre el comportamiento social considerado apropiado en dichas comunidades.

Ejemplos:

- *Una forma de vida.*
- *Respeto en cualquier ambiente.*
- *Refleja valores de la familia.*
- *Es una virtud, buenas costumbres, principios, valores morales.*

Los ejemplos extraídos del corpus dan cuenta de cuáles valores y en qué consiste el comportamiento o la actitud cortés. Al mismo tiempo,

comprueban la conciencia de los hablantes sobre la existencia de la cortesía en sus contactos interpersonales.

Algunos de los ejemplos, como los que figuran arriba, dan respuesta a la pregunta: ¿qué es cortesía? Los hablantes informan sobre su papel como actores sociales comprometidos con normas y hábitos de una comunidad en la que la respuesta informará sobre la imagen del trato social, descriptivo y evaluativo, de cualquier contexto dado. Así, conocer qué respondieron los hablantes a determinada pregunta, proporciona información sobre el deseo de demostrar su educación en una interacción comunicativa.

La forma de conducta y el buen trato se notan en el lenguaje y en las acciones de los hablantes a través de hacer sentir y considerar al otro, considerar a los demás y actuar con respeto.

Ejemplos:

- *Ser amable con los demás.*
- *Ser amable, sonriente y agradable.*
- *Respeto hacia los demás.*

Las respuestas obtenidas respecto al porqué y para qué de la cortesía, aluden al concepto con que se define popularmente la cortesía, es decir, como el mecanismo que responde a ciertas reglas sociales que pueden incluir diferentes criterios socioculturales. Estos criterios pueden aludir a criterios estratégicos, volitivos e intencionales a la hora de determinada actividad comunicativa.

Ejemplos:

- *Mejor manera de moverse en la vida y creo que sirve para demostrar respeto y honestidad.*
- *Para que la gente lo vea bien a uno.*
- *Para que te ayuden.*
- *Abre puertas.*

En este sentido, los ejemplos dejan ver distintas ideologías de la cortesía, tal como sería la cortesía estratégica; y criterios socioculturales, “qué van a decir”. También, estas respuestas muestran rasgos de imágenes de autonomía y afiliación como parte del comportamiento del guatemalteco, más precisamente de la comunidad universitaria estudiada a través de la observación de las diferentes opiniones respecto de la cortesía.

Para Gumperz (1982), los propios hablantes generan el contexto social dando señales adecuadas para que se hagan las “inferencias” correctas; en definitiva, son ellos quienes “crean” coparticipativamente el “significado” de los mensajes y un ámbito apropiado para la comunicación dentro del cual se producen e interpretan los recursos comunicativos. Esto no soluciona del todo el problema que se plantea al proponernos dar cuenta del modo particular en el cual distintas comunidades de habla construyen y experimentan la cortesía. Y es aquí donde se “actualiza” la necesidad de saber cómo incorporamos el elemento extralingüístico a este tipo de análisis.

Así, el valor y el significado social de la cortesía en la sociedad guatemalteca podrían interpretarse, por el corpus trabajado, como elementos estratégicos de la imagen personal y social con distintas percepciones como: ¿qué puede pensar el otro de nosotros o de mí? Los hablantes han ido evaluando y procesando sus propias experiencias personales por las que van dando un significado específico para mejorar las relaciones interpersonales y un valor ligado a percepciones de índole familiar y social como sería el caso de los buenos modales, etc. El significado social de la cortesía sería, entonces, un medio estratégico por el cual se podrá quedar bien con el otro y un compromiso social de la propia imagen social que será manifestada como un objetivo primordial de una manifestación amable para obtener beneficios extrainterlocutivos.

Los actos de habla suponen una amenaza para la imagen de los participantes, por lo que éstos tienen que utilizar estrategias de cortesía para salvar los deseos de la imagen deseada. No se debe olvidar que los datos analizados pertenecen a un corpus extraído de una prueba de hábitos sociales que condiciona a los informantes a reflexionar sobre

sus posibles respuestas. Los datos observados en el corpus proporcionan información respecto a ciertos elementos de cortesía en la cultura guatemalteca, de manera general, no solamente sobre los de la comunidad estudiada. Ahora bien, se van a caracterizar los deseos de imagen de los miembros de las comunidades estudiadas, en este caso de la comunidad universitaria landivariana, profesor-alumno.

La intención del hablante en asumir el porqué del uso de la cortesía en su vida cotidiana viene a manifestar un deseo por crear y mostrar valores sociales que se asumirán como actos aseverativos como recurso para el buen funcionamiento social. Al mismo tiempo, estos actos estratégicos vendrán, pues, a reforzar los deseos de imagen de los hablantes.

Ejemplos:

- *Soy cortés con todos para demostrar mis valores.*
- *Uno debe ser cortés con todos, tratar con respeto y amabilidad.*
- *Con todos y por educación, y porque me gusta llevarme bien con ellos.*

Entonces, para poder delimitar el espacio de la cortesía por los hablantes en toda interacción, se habla de una posible actitud por parte del hablante para quedar bien con el otro. A este respecto, no se refiere tan sólo al hecho de “quedar bien con el otro”, sino también se refiere a un compromiso con la imagen social mediante actos que son aceptados socialmente, a la vez que el hablante está intentando involucrar en forma positiva la imagen del destinatario.

De esta manera, el hablante conseguirá mostrar, en diferentes situaciones de habla, una imagen socialmente aceptable. De alguna manera, el hablante va a mostrar a su interlocutor su conocimiento sobre ciertas reglas de comportamiento social adecuadas para quedar bien con este último. Hablar del compromiso de la imagen se refiere a que el hablante está presentando una imagen de sí mismo a su interlocutor.

Así, describir la interacción social en una comunidad de habla tomaría enormemente mucho tiempo ya que sería necesario realizar muchos

cuestionarios de diversos tipos y muchas observaciones en el interior de cada comunidad.

Los representantes de la muestra trabajada podrían describirse como una comunidad que intenta mostrar su pertenencia a una sociedad donde se valorizan los roles de cada uno en la actuación social con sus interlocutores. Se observa el compromiso de imagen en el sentido de que el hablante va presentando una imagen de sí mismo a su interlocutor en su contexto de habla.

Ejemplos:

- *Yo saludo al policía de la entrada ... yo creo que rompe el hielo el hecho de ser cortés.*
- *Aunque la cortesía es igual para todos, se manifiesta dependiendo del grado de confianza y respeto que se tenga para cada persona.*

3.2. La imagen social y la atenuación

3.2.1. LA IMAGEN SOCIAL DE LOS HABLANTES

La actividad comunicativa se concibe socialmente como una escena en donde los actores interpretan su papel. La proyección de la imagen es el instrumento de presentación en distintas interacciones sociales. Así, para el ser social, la imagen es un “objeto sagrado” que se ha de preservar y mantener a través de rituales. Dentro del marco de la cortesía verbal, se presenta especial atención a las formas de expresión de los atenuantes. Haverkate (1994) dice, respecto de los atenuantes, que parecen tener un destacado papel sobre la cortesía verbal, pues sistematizan los valores pragmáticos de las formas de cortesía en español. Los atenuantes, aunque no los únicos, pueden ser una forma de expresión cortés.

La cortesía es un fenómeno estrictamente social, la atenuación es propiamente un hecho lingüístico resultado de la relación verbal interpersonal. Cuando se habla en sentido estricto del fenómeno lingüístico de la atenuación, el distanciamiento es respecto al mensaje o

a la finalidad; como fenómeno estratégico, ésta supone distancia del objeto perseguido. Ahora bien, cuando la distancia es estrictamente social, afecta sólo a la relación entre los interlocutores, hablamos de cortesía y del atenuante como manifestación lingüística de la misma.

3.2.2. ALGUNOS RECURSOS DE ATENUACIÓN

Se intenta, pues, observar a través del corpus trabajado cuál es el uso estratégico que los hablantes hacen: mitigar o minorizar, o enunciar por eficacia o por cortesía.

Se podría observar así qué tipo de discurso suele usar el guatemalteco al ser o no, cortés. El corpus trabajado trata sobre respuestas dadas por estudiantes y profesores, y se hará una observación comparativa de ambos grupos.

Ejemplos:

Estudiantes

- *Me podés hacer favor de recoger un libro que dejé apartado en la biblioteca de la U. (1)*
- *Ala, mirá vos, me hacés el favor de pasar por un libro que dejé reservado en la biblio, es que ya vas por allí. (2)*
- *Disculpá, será que podés pasar por un libro que dejé reservado en la biblio. (3)*

Profesores

- *Me podrías pasar a traer un libro a la biblioteca. (4)*
- *Serías tan amable de ir a la biblioteca y pasar por un libro que reservé. (5)*
- *Serías tan gentil de recoger el libro "tal" en la biblioteca; no tenés que hacer nada, sólo recogerlo. ¡Gracias! (6)*

Con estos ejemplos, podemos dar cuenta de que la conversación es un tipo de negociación sometida a ciertos principios o reglas que garantizan el mantenimiento de una interacción y de una relación social sin tensión alguna, lo que viene a ser el propio interés del hablante y del fin de negociar de este

último. Estos ejemplos muestran ciertas categorías pragmáticas que vienen a ampliar la idea de sistema al ámbito comunicativo (Briz, 2001: 146).

El nivel de los enunciados trata de operadores o modificadores semántico-pragmáticos; en el nivel de la enunciación, o sea, en la fuerza elocutiva de un acto, se trata de operadores estrictamente pragmáticos.

A. LA ATENUACIÓN SEMÁNTICA-PRAGMÁTICA

Se trata de aquellos elementos que van a minimizar el contenido proposicional, ya sea en parte o totalmente. Éstos pueden funcionar a nivel del enunciado o a nivel de la enunciación, o sea, la fuerza elocutiva de un acto.

Briz (2001) dice que en relación con los actos de habla concretos en que se manifiestan, es posible afirmar que el fenómeno de la atenuación es productivo en la conversación, sobre todo en actos aseverativos y en actos exhortativos.

Se puede ver en el corpus formas de atenuación de dicho acto por la presencia del contenido hipotético del verbo y del tiempo empleado en condicional, y por una justificación posterior.

Ejemplos:

- *Podrías pasar recogíendome un libro a la biblio, es que me va servir, ¡porfa!*
- *A la vos, ya que vas por la cafetería podrías pasar trayéndome un libro, es que ya lo dejé reservado.*

Se trata pues de operadores o modificadores semántico-pragmáticos y en el nivel de la enunciación, o sea, la fuerza elocutiva de un acto donde se da por la presencia del 'yo' y la implicación del 'tú'; operadores estrictamente pragmáticos.

B. LA ATENUACIÓN PRAGMÁTICA

Se puede ver, en los pocos ejemplos del corpus, que se atenúa la fuerza elocutiva de un acto, que puede ser aseverativo o exhortativo en beneficio del yo: ruego, súplica o mandato. En beneficio del tú: consejo, recomendación, invitación o promesa.

Entre los procedimientos encontramos la atenuación pragmática preformativa, o sea, la volitiva, la hipotética, que mitiga el acto de habla correspondiente. El tiempo verbal, imperfecto de cortesía o del condicional, el más empleado en este tipo de situaciones expresa distancia interpersonal y así modifica la fuerza elocutiva de algunos preformativos como poder y querer.

Ejemplo:

- Me podrías pasar a traer un libro a la biblioteca.

El corpus presenta muchos ejemplos con formas atenuadas por parte de los dos grupos observados. Sin embargo, se analizan menos formas atenuadas en los ejemplos dados por los jóvenes, en donde se notan enunciados mucho más directos en los cuales las formas atenuantes no se presentan, tal como las vistas arriba.

Ejemplos:

- Vos Roberto préstame tu cuaderno, vos porfa, es que ayer no vine a clase.*
- Ala Julia hacéme el favor, ya que vas a la cafe pasá a la biblioteca y sacás un libro por mí... ¡porfa!*

El grupo de jóvenes presenta algunas formas más atenuadas en el grupo de los jóvenes pertenecientes a las Facultades de Quetzaltenango respecto al grupo de jóvenes del Campus Central que suelen ser más directos en actos de habla como el de la petición.

Ejemplos:

- *Vos pasá recogiendo un libro que dejé reservado en la biblioteca. ¡Porfa!*
- *Mirá, ya que vas por la biblio ... pasá recogíendome un libro que dejé reservado.*

vs.

- *Julia ya que va por ahí podría pasar a la biblioteca y traer el libro de (...).*

En el corpus, también se encuentran formas de atenuación pragmática por modificaciones “al margen” (Briz, 2001: 152). Se trata, pues, entre otras, de fórmulas estereotipadas o locuciones.

Ejemplos:

- *¡Mire Lic. será que puede volver a explicar el problema porque no le entendimos nada!*
- *Mire, será que lo puede explicar de nuevo, saber ni que dijo, no entendimos.*

Atenuantes como: *mire será, que o saber ni que* suavizan o mitigan peticiones, recomendaciones, etc., que pueden dañar de alguna manera la imagen del ‘yo’ o del ‘tú’. Algunas de estas formas atenuantes tratan de ser expresiones moralizadoras del acto del habla que se está realizando.

Estas fórmulas van a suavizar o mitigar aserciones, peticiones, órdenes etc., que pueden dañar de algún modo la imagen del “yo” o del “tú” o pueden también evitar posibles responsabilidades del hablante en relación a lo dicho o pedido, etc.

Ejemplos:

- *Profe no pude venir el día x, acépteme el trabajo hoy porfa.*
- *Será que me acepta mi trabajo aunque sea con puntos menos no importa ... ¡por favor!*
- *Mire fíjese que yo le quería decir que su clase...*

Estas fórmulas son atenuantes, ya sea por modificación de la fuerza de algún verbo preformativo o por la presencia de alguno de ellos, por modificaciones moralizadoras al margen.

Ejemplos:

- *Será que puede volver a explicar es que no nos quedó muy muy claro.*
- *Mire, fíjese que yo le quería decir que ...*

Estos casos se refieren a peticiones de estudiantes a profesores en las que se pueden observar algunos usos específicos de este tipo de atenuantes. Observe, pues, las relaciones de poder y solidaridad entre los interlocutores que, en este caso, son las peticiones entre estudiantes y profesores en donde el uso de atenuantes favorece la interacción: suavizándola, abriéndola, etc.

Ejemplos:

- *Lic perdone el retraso, me fue imposible entregarle el trabajo antes...*
- *Licenciado, fíjese que tuve un contratiempo, disculpe, ¿me puede recibir el trabajo mañana?*

La relación de mayor poder y de menor solidaridad en la interacción entre estudiantes y profesores favorece el uso de atenuantes con algunos tiempos verbales de modalidad interrogativa de solicitud al profesor, como el uso de estructuras con el condicional apelando a la amabilidad del otro (tú > usted), así como al uso de algunas formas subordinadas adverbiales antepuestas para mostrar, ya sean circunstancias temporales como condicionales de cortesía, estrategias relevantes en el proceso atenuador.

Queda claro que no sólo existen estas formas de atenuación en la conversación o en la interacción verbal entre personas; en el corpus trabajado, se encontraron éstas por el acondicionamiento en el que se encontraban los informantes por la prueba utilizada.

Lo dicho anteriormente no quiere decir que lo encontrado en el corpus no sea reflejo del comportamiento de los hablantes a la hora de presentarse ante situaciones reales con su interlocutor. Se puede afirmar, pues, que el atenuante en la conversación se puede explicar como estrategia conversacional antes de que se trate de un modo de distanciamiento de carácter social. Entonces, el atenuante, antes que norma de la conducta social es, en la conversación, una estrategia conversacional que va apareciendo según el tipo de la negociación que se lleve a cabo y con la intención que se lleve la misma.

4. Conclusión

A manera de conclusión, se puede decir primeramente que la identidad del “yo” se conjuga en un conjunto de cualidades sin las cuales el individuo no puede imaginarse a sí mismo en la sociedad, como se ha visto a lo largo del trabajo. La imagen será concebida como la actuación que está unida a cómo se forma una relación interpersonal en una circunstancia determinada. Entra en juego, pues, el sentimiento de pertenencia o no de un compromiso de imagen en la presentación de sí mismo: quedar bien con el otro para ser aceptado socialmente. Todo esto a través de un objetivo primordial o por una atenuación con el beneficio extrainterlocutivo.

Por lo tanto, se da cuenta de que la lengua es un fenómeno social y de la cual se nutre incansablemente. Se observa cómo el hablante intenta protegerse al definir su actitud cortés como un asunto de comportamiento social, lo que viene a oponerse al comportamiento cortés que los hablantes realizan en diferentes situaciones de habla real. Los hablantes dan un valor sobre el conocimiento social de la cortesía como lo adecuado y lo apropiado. Se deja ver el deseo por demostrar el grado de educación por parte de los hablantes en una interacción comunicativa. La forma de conducta y el buen trato se notan en el lenguaje. Se alude al concepto con que se define popularmente la cortesía, como mecanismo que responde a ciertas reglas sociales, incluyendo diferentes criterios

socioculturales. La forma y el buen trato se notan en el lenguaje, y en las acciones que los hablantes hacen sentir y considerar al otro.

El mecanismo responde a ciertas reglas sociales que incluyen diferentes criterios sociales que llegan a ser estratégicos, volitivos e intencionados. Se trata de elementos estratégicos por los cuales se va a quedar bien con el otro y es un compromiso social de la propia imagen social. El hablante se valdrá de algunos elementos con valor atenuante para ir construyendo su imagen social frente al otro, elementos que tienen un papel dentro de la cortesía ya que sistematizan los valores pragmáticos de las formas corteses como expresión o como un hecho lingüístico.

El hablante sabe y reconoce el contexto en el que se encuentra, y hace uso de estrategias y/o recursos lingüísticos para que su acto de habla sea eficaz. El hablante sabe cuándo, con quién y cómo manejar determinados actos, con determinados recursos atenuantes o no, en la realización de su enunciado. Por de más quedaría decir que los contextos en los que se usan más formas atenuadas se dan entre estudiante y profesor, pues es obvio que esto es así; en este trabajo se trata más bien de observar cuáles formas son utilizadas en cada situación. Así, de acuerdo con las diferentes situaciones de habla estudiadas, se observa que los jóvenes utilizan menos formas atenuadas en comparación con los adultos. Sin embargo, dentro del grupo de los jóvenes, se observa que entre los jóvenes pertenecientes a la segunda ciudad del país, se utilizan más formas atenuadas dentro de su propio grupo. Esto puede ser un indicio de que en una ciudad del interior y de esta zona se valoren más ciertas formas de atenuación en la conversación cotidiana como un valor en las relaciones interpersonales y no tanto como una estrategia conversacional.

La interacción que se puede observar entre los jóvenes se da, en las situaciones trabajadas, no tanto como un deseo o intento de proteger su propia personalidad ni la del otro; se da más bien un deseo de buscar un equilibrio, siendo solidario con el otro a través de enunciados donde se es directo. Se intenta decir con esto que entre jóvenes, una petición -por ejemplo- se hará de manera que algunos elementos atenuantes no entren

en juego como lo sería al momento de dirigirse a un profesor. Contrariamente al grupo de los profesores donde las formas de atenuación tienden a aparecer más, lo que podría considerarse como un deseo en preservar su imagen social con el colega y con los estudiantes, una manera de mantener el equilibrio de los roles sociales.

No se puede decir que los actos de habla observados aquí sean más corteses o menos corteses y que eso dependa del grupo del que se esté hablando, se trata más bien de la interpretación que cada interlocutor le quiera dar. Entonces, se podría decir que se es más o menos cortés por la presencia de estrategias conversacionales, como sería el caso de la atenuación cuando se requiere de ella. Entonces, no hay que olvidar que elementos como el atenuante y otros, no son una norma de conducta social sino conversacional y éstos van a aparecer según el tipo de negociación que se esté llevando a cabo. Así pues, muchos de los recursos empleados en la cortesía verbal pueden combinarse con valores estratégicos y distancia social. Sin embargo, no siempre será así ya que en muchos casos, como en el de la petición, el objetivo no es marcar la distancia social, sino más bien acercarse al otro.

Entonces, es universal la meta, la estrategia o la distancia social que pueda darse ya que aparecen en todas las lenguas, si bien las prioridades funcionales, el modo de poner éstas en práctica, el cómo y cuándo emplearlas es exactamente lo que varía en relación mutuamente dependiente con el conjunto de valores culturales. Éstos planean sobre la actuación lingüística y a su vez ésta refleja mucho más el grupo cultural.

5. Referencias bibliográficas

Boretti, Susana H. (2003). *Tests de hábitos sociales y la investigación de la cortesía*. En: **Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE**. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Bravo, Diana y Briz, Antonio (2004). **Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español**. Barcelona: Ariel.

Briz, Antonio (2001). **El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmática.** Barcelona: Ariel.

Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls (2002). **Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.** Barcelona: Ariel.

Calvo Pérez, Julio (1994). **Introducción a la pragmática del español.** Madrid: Cátedra.

Cordiso, Ariel (2003). *Afiliación y desafiliación: contexto sociocultural en el análisis de la interrupción y de sus consecuencias sociales en la interacción.* En: **Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE.** Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Granato, Luisa (2003). *El lenguaje de estudiantes universitarios argentinos: interacción e imagen social.* En: **Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE.** Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Haverkate, H. (1994). **La cortesía verbal. Estudios pragmalingüísticos.** Madrid: Gredos.

Hernández Flores, Nieves (2003). *Los tests de hábitos sociales y su uso en el estudio de la cortesía: una introducción.* En: **Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE.** Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Murillo Medrano, Jorge (2003). *La cortesía verbal en situaciones de habla en Costa Rica: hacia la comprensión de la imagen social en su contexto sociocultural.* En: **Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE.** Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

La cortesía verbal entre los jóvenes guatemaltecos: el rol de las formas de tratamiento al momento de entablar amistad

Anna Acevedo-Halvick

Introducción

El estudio de la cortesía verbal entre los jóvenes surge de mi interés por explorar, por un lado, nuevas líneas teóricas y metodológicas para estudiar y describir el español guatemalteco. Por otro lado, surge por estudiar algunos aspectos pragmáticos, los cuales son bases fundamentales para describir el uso real de la lengua española, en especial la de los guatemaltecos.

En este trabajo pretendo analizar, primeramente, las formas de tratamiento más empleadas entre los jóvenes de la ciudad capital guatemalteca pertenecientes a distintos estratos sociales. Seguidamente, intento analizar cómo los jóvenes emplean estas formas de tratamiento en sus relaciones interpersonales con otros jóvenes. Así mismo, analizar cómo estos jóvenes perciben esas formas de tratamiento como elemento de cortesía de parte de su interlocutor al momento de entablarse una relación amistosa, o sea, presentaciones, encuentros amistosos, enamoramiento, etc.

Este trabajo es uno de los primeros que se realizan en Guatemala sobre el tema de la cortesía; con él se pretende también establecer algunos contenidos de la imagen social de los jóvenes guatemaltecos por medio del análisis de un determinado tipo de comportamiento verbal.

El análisis de los datos pretende también hacer algunas generalizaciones sobre ciertos aspectos de la cortesía, así como analizar las relaciones

sociales e interpersonales para tratar de explicar fenómenos lingüísticos en relación con la cortesía. En este sentido, explicar cómo y cuándo se establecen las percepciones de los jóvenes en cuanto a sus relaciones con los demás a la hora de ser recién presentados. A este respecto conviene, en este caso, considerar la cortesía en su dimensión más social tal como se plantea en los principios generales de Lakoff.

El trabajo que a continuación presento se divide en tres partes con el fin de intentar explorar este campo de la cortesía verbal. La primera parte presenta un breve panorama acerca de la cortesía verbal. La segunda parte presenta la metodología utilizada en la recolección del corpus trabajado. La tercera parte presenta un pequeño análisis que intenta observar, a su vez, tres puntos: la proyección de la imagen, la percepción sobre el tratamiento, y las motivaciones psico-pragmáticas-sociales en el uso y el cambio del tratamiento. De este modo, llegar a la conclusión donde se hará un balance respecto a los puntos de partida.

1. Acerca de la cortesía

La cortesía puede ser estudiada dentro del plano de sus manifestaciones en el habla de los usuarios y dentro del plano teórico, donde se procura establecer generalizaciones aptas para abarcar la enorme diversidad que se observa en el uso de la lengua. O sea, la necesidad de profundizar el alcance de lo que se entiende por cortesía y de establecer relaciones adecuadas entre perspectivas universalistas de la misma.

El uso cotidiano del término cortesía puede reflejar el alma universal de ésta, así como dejar traslucir conceptos “particulares” de cómo la cortesía es concebida por los hablantes, dependiendo de factores sociales, culturales, ideológicos, etc. Las ciencias que estudian el lenguaje se han interesado por la cortesía, así que la lingüística, desde los inicios de la pragmática, ha deseado estudiarla. Según Bravo (2001), la cortesía se podría denominar con cuatro calificativos: lingüística, comunicativa, conversacional y estratégica.

Queda claro que también otras ciencias trabajan la cortesía. Así, la lingüística en muchas ocasiones trabaja la cortesía junto con otras disciplinas sociales. El reconocimiento imprescindible de la pragmática en el estudio del lenguaje “en vivo” ha aumentado el interés de los lingüistas por abordar el estudio de la lengua hablada. La lengua hablada en interacción “cara a cara” pasa a ser el modelo de los aspectos sociales del lenguaje al entrar en operación, y es justamente allí, en la concepción de “habla” que se ve como “verbal”, pero que al mismo tiempo se rompe, pues se consideran los recursos “no verbales”. Lo conversacional hace referencia a que la interacción, en la cual se aplica la cortesía, es un diálogo entre personas físicamente presentes que mantienen una relación comunicativa simétrica. Según Bravo (2001), se puede establecer una diferencia entre cortesía normativa y cortesía volitiva. La primera, la normativa, se refiere a las expresiones comunicativas que están ritualizadas, como los saludos. La segunda depende de la elección libre del hablante en el contexto de la situación de habla en la que se produce, o sea, la estrategia.

La concepción y el estudio de la cortesía han nacido en el seno de la pragmática. Esta disciplina constituye una perspectiva funcionalista del lenguaje que lo estudia desde el punto de vista del usuario y se aproxima a la consideración de las condiciones sociales que hacen posible que los hablantes tengan acceso y control de los recursos del lenguaje. El análisis puede realizarse en los niveles que difieren en cuanto a la extensión del contexto que toman en cuenta. El primero, conocido como micronivel, incluye los enunciados estudiados en un entorno elocutivo, donde se observan los actos de habla y sus consecuencias inmediatas. El segundo se extiende a observar el lenguaje en un contexto de uso que no está previamente delimitado y que abarca tanto lo lingüístico como lo extralingüístico.

Las teorías fundadoras de la cortesía surgen del principio de cooperación en la conversación expuesto por Grice (1975). Las máximas conversacionales de Grice podrían ampliarse con una máxima de cortesía que establece los principios que los hablantes deben respetar para ser cooperativos: “sé cortés”. Watts (1992) señala que estudiando la cortesía

estamos en forma automática estudiando la interacción social, y que ésta observa una enorme variedad dependiendo de factores sociopragmáticos, situacionales e individuales. Este mismo autor reclama que la regla pragmática sólo puede ser explicada desde la propia interacción social y en acuerdo con la adecuación de modos de comportamiento o de convenciones socioculturales.

2. Metodología

Se han realizado alrededor de cien entrevistas a jóvenes de ambos sexos y de diferente clase social en el área de la capital de Guatemala. Las entrevistas realizadas se han hecho tanto en grupo como individualmente. Los grupos no han estado formados de manera premeditada, por lo que algunos de esos grupos han sido mixtos y en otros casos, no. Los grupos han sido abordados por la entrevistadora en diferentes situaciones, tales como: corredores de universidades, la calle, centros comerciales, etc. De la misma manera, ha sucedido con los jóvenes entrevistados individualmente. También se ha tomado en cuenta la clase social a la que pertenecen y el sexo. La generación se ha tomado en cuenta de manera muy general, ya que se ha tomado al grupo de jóvenes entre 15 y 25 años de edad. A la hora de abordarles, no se preguntó la edad ya que ésta se asumía por la apariencia física. Una de las razones por las que no se trabajó con dos grupos generacionales fue porque se considera que los jóvenes entre estas edades son la muestra clave de un posible cambio en marcha con valores y usos específicos de una sociedad. Respecto a la clase social, se ha tomado en cuenta, para la muestra, a jóvenes de todo nivel de educación, los centros de estudios frecuentados, si son estudiantes o jóvenes remunerados, el área de trabajo en la que se desenvuelven. De esta manera, la muestra estará compuesta por jóvenes de todos los medios sociales buscados. Se ha querido tener una muestra bastante extensa por lo que se entrevistó tomando en cuenta dos fases: en la primera, se ha querido tomar una muestra que considere la clase social a la que pertenecen ciertos grupos entrevistados. En la segunda, se ha elegido a un buen número de jóvenes en diferentes lugares sin hacer énfasis en la

clase social, pues se ha querido corroborar opiniones de jóvenes guatemaltecos de manera general. Al momento de realizar la segunda fase, se observó que era más conveniente ya que de esta manera se estaría entrevistando a más jóvenes sin ninguna distinción. En ambas fases, se ha realizado el mismo tipo de preguntas; en un inicio, se abordó a los jóvenes con preguntas directas tales como: Cuando te presentan a una chava, ¿qué tipo de tratamiento usás? ¿Cómo tratás a un chavo que acabás de conocer? ¿En qué momento, más o menos, empezás a tratar de vos o de tú voseado? Este tipo de preguntas, hechas de manera dirigida, van tomando poco a poco una dirección más familiar con el entrevistado, lo que ayudará a tener más información respecto al uso de las fórmulas de tratamiento.

El corpus se formó en dos partes. La primera parte está compuesta por las entrevistas grabadas que se hicieron a cierta cantidad de jóvenes en varios lugares. Estas respuestas están presentadas tal y como fueron apareciendo a la hora de la entrevista grabada. La segunda parte está formada por las respuestas escritas que se hicieron igualmente a un determinado número de informantes. En esta segunda parte se hicieron las mismas preguntas sólo que quedaron de manera escrita. Las razones de haberlo hecho así fueron, primeramente, para no exponer el material de grabación en la calle; segundo, para evitar conflictos con el personal de seguridad de algunos centros comerciales visitados (en una ocasión, hubo conflicto en un centro comercial importante del país).

3. Análisis

El análisis de los datos pretende, por un lado, hacer algunas generalizaciones sobre ciertos aspectos de la cortesía; por el otro, tiene como objeto principal analizar las relaciones sociales e interpersonales para tratar de explicar fenómenos lingüísticos en relación con la cortesía. En este sentido, explicar cómo y cuándo se establecen las percepciones de los jóvenes en cuanto a sus relaciones con los demás a la hora de ser recién presentados. A este respecto, conviene considerar la cortesía en su dimensión más social, tal como se plantea en los principios generales

de Lakoff (1973). Así también, siguiendo las líneas planteadas por Escandell Vidal (1993), se integran también en la cortesía las estrategias destinadas al mantenimiento de las buenas relaciones sociales.

3.1. Percepción y proyección de la imagen

Brown y Levinson (1987) dicen que las personas tienen deseos de una imagen social, de una autoestima que desean que sea satisfecha y respetada en sus intercambios comunicativos con otras personas. La persona vive en sociedad y por ello aspira a que su imagen social sea aceptada y considerada por el grupo al que pertenece, para lo cual este grupo canaliza el comportamiento comunicativo de sus miembros mediante el uso de unas estrategias verbales o no. Brown y Levinson consideran que la cortesía trata de satisfacer los deseos de imagen que tienen las personas. Ciertos actos de habla tienen un claro efecto sobre su imagen. La cortesía sería un comportamiento dirigido al otro, pero que escondería una intención en beneficio de uno mismo, satisfaciendo no sólo los deseos de imagen del otro, como se deduce de la teoría de Brown y Levinson, sino satisfaciendo tanto los deseos de imagen del otro como los de uno mismo. Resulta difícil observar las características de la imagen social descritas por Brown y Levinson en numerosas culturas, entre ellas las hispanas (Bravo, 1999 y 2003), ya que las características atribuidas a las relaciones entre el individuo y su grupo no siempre podrán ser explicadas por los comportamientos sociales que se dan dentro de estos grupos culturales.

La imagen del hablante se ve afectada por el uso de la cortesía, ya que, al satisfacer los deseos de imagen de su destinatario, está realizando un comportamiento que es evaluado también por la sociedad, y eso favorece su propia imagen. De allí, la descripción de la imagen y de la cortesía desde el estudio de los contextos socioculturales propios de cada comunidad, en lugar de asumir supuestos universales. Entonces, se entiende que debemos partir por estudiar los contextos socioculturales específicos que abarcan comportamientos, actitudes y valores que son conocidos, aceptados y practicados en determinada comunidad de habla.

Así, estos contextos están relacionados con los deseos de imagen de los hablantes que vendría a llamarse imagen de autonomía y de afiliación (Bravo, 1999). Con la imagen de autonomía, se contempla el deseo del individuo de verse y ser visto como alguien con contorno propio dentro del grupo, o sea, todo lo que lo diferencia de ese grupo. La imagen de afiliación se refiere al deseo de verse y ser visto por las características que lo identifican con su grupo. A este respecto, las fórmulas de tratamiento que muchos jóvenes utilizan al inicio de una presentación o relación pondrían a funcionar el tipo de imagen que cada uno de ellos desea utilizar con el fin de crear una imagen frente a el(los) interlocutor(es) a quien(es) se dirige. Si tomamos en cuenta que los diferentes tratamientos pueden establecer ciertas distancias entre interlocutores, se establecerán también determinados usos según la imagen que el hablante seleccione. En el corpus trabajado, se puede observar el manejo de las imágenes de afiliación y de autonomía.

Ejemplos:

- *Al principio trato de usted porque no la conozco. (m)*
- *Depende de la gente. (f)*
- *No me gusta que me traten de tú. (f)*
- *De usted para establecer límites. (f)*
- *De vos porque me siento más seguro. (m)*
- *A las chavas de tú a menos que ella empiece... (m)*
- *De usted porque el hombre como que necesita un empujón. (m)*
- *Al recién conocer a alguien de vos ya por costumbre; de novios igual, de usted nunca, como que es de viejos. (m)*

Se observa, a través de estos pocos ejemplos, que la imagen de autonomía es mucho más frecuente que la de afiliación. Se puede observar un deseo por verse a sí mismo y de ser visto de una determinada manera, en este caso, al inicio de la interacción sobre todo del sexo femenino con el sexo masculino y en raras ocasiones entre su propio sexo. Sucede lo contrario con el sexo masculino, el cual presenta una imagen de afiliación con su propio sexo, y algún tipo de tolerancia con la imagen usada por el sexo femenino.

Las fórmulas de tratamiento se deben considerar como un elemento deíctico que permite ver la relación tripartita entre el sistema lingüístico, la subjetividad del emisor y los factores contextuales en los que se da determinado tratamiento. Resulta interesante observar algunos elementos deícticos de tipo social que se refieren a aquellos aspectos de las oraciones que reflejan o establecen, o incluso están determinados por ciertas realidades de la situación social en que tiene lugar el acto de habla; la jerarquía social de las personas es un factor que condiciona igualmente el tipo de relación que se establece entre ellas.

Ejemplos:

- *Depende de la gente al inicio de usted para evaluar los límites sociales. (m)*
- *De usted sólo las chavas fresas porque son llenas de cosas. (m)*
- *Pues con mis amigos de vos incluso si son mujeres ahora así con los clientes de aquí no porque no son como uno verdad. A ellos siempre de usted pues son de otra clase. (m)*
- *Depende de la gente. (f)*

Cuando determinados individuos tienen un estatus socioeconómico, ya sea supuesta o marcadamente diferente, se produce entre los mismos una relación no recíproca que produce un aumento de la distancia social, plasmado en la lengua a través de las fórmulas de tratamiento.

Se supone que la distancia social se reduce cuando el tratamiento que se da en ciertas personas es recíproco, de igual a igual, donde hay una relación de proximidad y de mayor confianza entre ellas; cosa que no siempre se observa en el tratamiento de estos jóvenes. Se podría pensar que una mayor distancia social nos lleva a hablar de la existencia o no del principio de cortesía que garantiza el buen funcionamiento de las relaciones sociales. Es probable, entonces, que los jóvenes entrevistados consideren que al establecer distancias sociales se esté garantizando el buen funcionamiento de las relaciones interpersonales.

Las fórmulas de tratamiento están socialmente fijadas por los valores expresivos que éstas puedan cobrar al inicio de una interacción

comunicativa que puede estar restringida. Los valores de los que se habla arriba existen; teóricamente, están allí como esquemas mentales, pero en la realidad, las personas o los diferentes grupos sociales serán quienes manejen estos valores distintamente. Las fórmulas de tratamiento obtienen un valor por el uso que las personas hacen de ellos; así, habrá criterios que serán válidos para algunos grupos y para otros, no.

Ejemplos:

- *No me gusta que me traten de tú. (f)*
- *De usted para establecer límites. (f)*
- *Me da igual, pero hay chavas como las fresitas que no se les entiende su tratamiento de usted. (m)*
- *Ah si son todas fresas de plano tratan de usted el resto creo que no. (m)*

Se debe tener en cuenta que, por un lado, se dan grupos propiamente entre jóvenes con una identidad de su generación, y por el otro, se dan grupos con una influencia de valores que vienen de generaciones anteriores a éstas. Valores creados por el uso que estas generaciones anteriores han hecho de éstos, donde entran en juego prejuicios sociales, raciales e incluso de género. Entre los grupos juveniles, se puede observar cómo van creando sus propios valores de grupo, los cuales vendrán a proyectar la imagen que el grupo desea.

Ejemplo:

- *Ah de usted sólo las fresas porque se creen superiores a todos. Ahora yo hablo de vos y es por solidaridad, el usted sólo por respeto a gente mayor o a los profes etc. (m) (f)*

Este ejemplo muestra bien cómo se perciben las imágenes que determinados grupos pueden proyectar a través de las fórmulas de tratamiento que utilizan.

Se considera que la imagen parte de la manera como se interpreta y valora la "línea" u "orientación" que una persona toma en una situación de

comunicación determinada. Para el ser social, la imagen es un “objeto sagrado” que se ha de preservar y mantener por ciertos rituales. La elaboración de la imagen, en el transcurso de la interacción que se encamina, es mantener o salvar la imagen propia. A este respecto, se debe tener en cuenta que la sociedad guatemalteca es una sociedad tradicional donde los valores sociales son importantes a la hora de cualquier interacción comunicativa, tanto entre adultos como entre jóvenes.

Ahora bien, el “sí mismo” es una construcción social que se manifiesta por la imagen con la que cada actor se presenta en las ocasiones de interacción. Se ve en algunos ejemplos del corpus que muchos jóvenes, en especial las mujeres, se presentan o tratan a su interlocutor al inicio de la interacción comunicativa con “usted”.

Así, esta imagen de “sí mismo” se presenta en muchas ocasiones entre jóvenes a través de un tratamiento que denota distancia y respeto entre los interlocutores con el fin de proyectar una imagen dentro de determinada construcción social que puede valorarse como tradicional y pertenecer a determinado grupo social o creer que se pertenece a ese grupo social.

3.2. Percepción sobre el tratamiento: poder y solidaridad

Otro de los elementos que se intenta observar es la percepción de los hablantes sobre el uso de los pronombres personales “tú voseado”, “usted” y “vos” al ser presentados con otros jóvenes y al entablar una amistad. Esto ayuda a visualizar, en un primer momento, lo que los hablantes intuyen como elementos fundamentales o no de su imagen social y de la solidaridad que entre ellos puede existir. Los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas han sido, en su mayoría, similares en ambos sexos. La primera pregunta que se les ha formulado a los entrevistados ha sido: Cuando te presentan a un chavo o chava, ¿cómo te gusta que te traten: de vos, de tú o de usted? Las respuestas obtenidas a esta primera pregunta han sido, en la mayoría de los casos, muy similares.

Ejemplos:

- *De usted pues es más serio y de más respeto. (f)*
- *Al principio de usted porque no la conozco. (m)*
- *Me es indiferente como ellas me tratan. (m)*
- *De usted por costumbre y más si es hombre por respeto. (f)*
- *Usted porque no los conozco. Si es amigo entonces de vos pero si es otra persona de usted por respeto. (f)*
- *De usted por respeto porque son mujeres. A los hombres de vos si son jóvenes y usted si son mayores. (m)*

Queda claro que el grado de cortesía que puede marcar el uso de ciertos actos de habla en correlación con el uso de los pronombres personales ya citados, que pueda tener un acto de habla está relacionado, precisamente, con el tipo de tratamiento que recibe el interlocutor hacia quien va dirigido. Se podría hablar de que algunos actos más corteses podrían aparecer cuando el interlocutor recibe un tratamiento de usted y no de vos. Entonces, del uso del tratamiento se puede hacer referencia a factores psicosociológicos tales como el poder y la solidaridad.

Queda igualmente claro que en el contrato comunicativo se reconoce a los interlocutores y se les otorga una posición en lo que se refiere a los ámbitos cognitivo y social, con derechos y deberes en cuanto a su posible actuación a lo largo del proceso enunciativo. Brown y Gilman (1960) analizan el uso del "tú" y del "usted", desde el punto de vista sociolingüístico, a través de la historia y en diferentes culturas, como la principal marca de las relaciones de poder y de solidaridad.

Los términos de poder y solidaridad se usan para hacer referencia a la distancia social que pueda existir entre dos interlocutores, cuántas experiencias y características sociales comparten, etc. Así, pues, el poder supone una relación no recíproca entre dos personas, basada en diferentes realidades como la riqueza o la posición social. Se darían, pues, unas relaciones asimétricas y/o simétricas según las formas de tratamiento empleadas, en este caso por los jóvenes entrevistados. La solidaridad que pueda existir en las relaciones de estos jóvenes se dará por estas

mismas formas de tratamiento. La solidaridad, por su parte, hace referencia, al menos, a una relación simétrica entre dos personas. Así pues, si dos personas se consideran solidarias entre sí, se dará una relación de reciprocidad a la hora de usar determinadas formas de tratamiento como sería el caso de: vos-vos o tú voseado. Los resultados obtenidos marcan que los jóvenes guatemaltecos casi siempre se tratan de usted a la hora de iniciar cualquier tipo de relación. Por lo tanto, podría pensarse que se da siempre un tipo de relación asimétrica, incluso avanzada la relación entre ellos. Esta asimetría se da, sobre todo, en las relaciones iniciales entre mujeres y hombres, y en raros casos entre mujeres y mujeres. Las relaciones que se dan entre estos jóvenes no son recíprocas.

Si bien es cierto que las distancias que se establecen sociolingüísticamente entre poder y solidaridad permiten observar que todo individuo tiene la necesidad de fijar relaciones con los demás y de mostrar qué lugar ocupa en su contexto social, las relaciones de poder y solidaridad que se dan entre los jóvenes entrevistados se dan de una manera muy especial. Las formas de tratamiento se usan, pues, de acuerdo con sistemas que a veces encierran una gran complejidad que deriva, por un lado, de las diversas clases de vínculos personales que se pueden establecer; por el otro lado, de la posibilidad de que las formas de tratamiento no sean recíprocas ni de la existencia de diferentes sistemas de convivencia dentro de la misma comunidad. Si bien es sabido, los sistemas de tratamiento usados entre adultos y jóvenes no son recíprocos ya que no responden a un mismo criterio. En el caso del tratamiento entre los jóvenes guatemaltecos, no es recíproco y sus criterios no coinciden con los que normalmente son manejados por otros jóvenes hispanohablantes.

Por ello, se habla de una comunidad joven que utiliza un sistema asimétrico en el que las relaciones interpersonales no se dan como de igual a igual. Se da aquí una asimetría de igualdad, pero no de solidaridad, porque se habla de un grupo de jóvenes de la misma generación que comparte en muchas ocasiones espacios comunes como sería la escuela, la universidad, lugares de moda, etc. Ahora bien, esta asimetría se da sobre

todo en las relaciones entre hombre y mujer y, en algunos casos aislados, entre mujer y mujer.

Ejemplos:

- *De usted a todo el mundo; igual con mujeres. (f)*
- *Con mis compañeras de la U al principio de usted y poco a poco de tú. (m)*
- *De usted por costumbre y más si es hombre. (f)*

Entonces, podría decirse, en este caso, que las relaciones de poder y solidaridad encierran una complejidad, ya que aquí la dimensión de solidaridad no es aplicable entre todo el grupo de jóvenes, incluso de la misma clase social. Lo normal sería que el sistema de solidaridad se diera, ya que el grupo tiene las mismas características como la misma edad, el mismo nivel de escolaridad, etc. Es más bien como si la relación que se da entre estos jóvenes se diera por una determinada necesidad de mostrar el lugar que ocupan en un determinado contexto social, el cual, por un lado, ellos pretenden manejar y conocer. Por el otro lado, la necesidad de pertenecer a un contexto con reglas establecidas por los mayores que no les pertenecen, pero al que pretenden pertenecer. Podría decirse que la asimetría que se da en el tratamiento de estos jóvenes también podría verse reflejado por el deseo o necesidad de crear, justamente, relaciones de poder y de no solidaridad. Podría verse también como una actitud de estos jóvenes, pertenecientes a las clases medias, por mantener las diferencias entre grupos, sexos y clase social. Queda claro que el uso de los pronombres personales no tiene únicamente un valor referencial, sino que existen significados sociales y psicológicos asociados a la elección de la forma del pronombre.

El tratamiento de “usted” en el corpus muestra que esta forma pronominal está regida por dos relaciones semánticas: poder y solidaridad. El tratamiento “usted” será el medio por el cual va a controlar, de cierta manera, la conducta del otro por el poder que será manejado por una relación entre factores de riqueza, fuerza física, poder adquisitivo, etc. Factores no siempre verdaderos o más bien creados por ir justamente en búsqueda de establecer una relación de poder dentro del grupo. En este

caso, se podría hablar de distintos grupos dentro de una clase social o de clases. En relación con el sexo, se establece, prioritariamente, un tratamiento de “usted” sobre todo del sexo femenino hacia el masculino. Entre el mismo sexo, la interacción puede variar ya que entre hombres se tratan casi siempre de vos-vos.

Ahora bien, entre el sexo femenino, la relación puede darse algunas raras veces de usted-usted, pero en la mayoría de las veces de tú voseado o de vos-vos. Sin embargo, la relación simétrica es mucho más frecuente entre el sexo masculino con relación al femenino. El tratamiento de tú voseado y de vos-vos se da entre el sexo femenino con más frecuencia, pero en algunas ocasiones se puede encontrar un tratamiento de “usted”. Ahora bien, este tipo de tratamiento entre el sexo femenino muestra, más que un deseo de distanciamiento o de no solidaridad, un tipo de respeto tradicional guatemalteco.

Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996) habla del posible eje horizontal que puede medir la distancia y la proximidad entre las personas que interactúan. Esta autora dice que hay que tener en cuenta el grado de conocimiento mutuo, la relación afectiva que las une y el tipo de situación en que se encuentran (formal o informal), marcas verbales como las de tratamiento que indican mayor o menor distancia, mayor o menor intimidad. Ahora bien, el eje vertical identifica la relación jerárquica de dominante a dominado, de superior a inferior. Surgen, pues, las diferencias de edad, estatus profesional, clases sociales, es decir, el eje horizontal que se establece a través del tratamiento en la interacción entre estos jóvenes para marcar determinada distancia.

Ejemplos:

- *Hay chavas que ponen tal vez distancia tratándolo a uno de usted. (m)*
- *Sobre todo les hablamos de usted cuando no los conocemos para poner distancia. (f)*
- *Es que si no ponemos distancia no lo respetan a uno. Uno está obligado a tratar así. (f)*

Queda claro que el uso de “usted” en el tratamiento de estos jóvenes prevalece sobre todo en el tratamiento de mujeres a hombres de las clases medias para establecer determinada distancia. Según el corpus trabajado, la distancia que el sexo femenino desea marcar es un espacio de respeto. A este respecto, el deseo de respeto manejado por el sexo femenino hacia el masculino deja ver el tipo de machismo de la sociedad guatemalteca, incluso en las generaciones más jóvenes.

Ahora bien, el contexto en el que se dan estas interacciones proporciona igualmente información pragmática sobre la actitud del hablante hacia el interlocutor, tal como se verá más adelante.

3.3. Motivación psicopragmática-social en el uso y el cambio en el tratamiento

En toda interacción lingüística, existe una mayor tendencia a poner en marcha mecanismos de trato social o bien del esfuerzo de las imágenes de la amenaza a éstos. El tratamiento mantiene los roles sociales y puede también hacer que estos roles varíen. El tratamiento puede actuar también como actos amenazantes de la imagen que podría considerarse como descortesía que podría dañar las relaciones entre los interlocutores.

La confianza es uno de los contenidos de la imagen y, a través de estas motivaciones de tipo psicopragmático, de afiliación en el español, más apreciados que el respeto inofensivo, es que puede mostrar un falso acuerdo. Por lo tanto, la confianza se asocia con la sinceridad y, por consiguiente, en una situación de proximidad social y afectiva se valora como positivo mostrar actitudes de afiliación al grupo. Es esa falta de confianza la que se puede considerar como una manifestación de distancia, como una actitud negativa (Hernández Flores, 1999; Briz, 2002).

La relación de estrecha confianza entre los interlocutores no se puede considerar como descortés puesto que la confianza neutraliza el daño

que podría causar la relación social. En la conversación coloquial, podría decirse que el fenómeno de la cortesía se sitúa en un primer plano, ya que el fin principal de estas interacciones es socializador con puros fines comunicativos e incluso con fines de solicitud de información, cosa que no siempre sucede con estos jóvenes. Ahora bien, si un hablante se muestra muy cortés con su interlocutor, éste último puede sentirse ofendido, advertir una falta de confianza o establecer distancia.

Ejemplos:

- *Si uno los trata de tú o vos puede ser que tomen confianza. (f)*
- *Hay chavas que ponen tal vez distancia tratándolo a uno de usted. (m)*
- *No confío mucho. (f)*
- *¡Ah no usted! Hay chavas que sí se pelan. (m)*

El cambio a la forma más íntima de tratamiento se daría muchas veces por motivos afectivos. Podría hablarse de un efecto psicológico sobre estos estratos sociales en el que prevalece, más que la distancia social, la cercanía o el alejamiento físico o geográfico del superior. Se puede decir, según el corpus trabajado, que el cambio a una forma más íntima se da cuando, con el tiempo y en ciertos contextos -compañeros de clase y grupo, algunos cuando se hacen novios o más amigos, por ejemplo-, se establece una relación más de confianza.

Ejemplos:

- *Cuando uno ve que el chavo tiene buenas intenciones. Que es decente pues. (f)*
- *Si nos hacemos novios pues poco a poco uno se trata de tú o de vos pero depende también. (f)*
- *Si una chava me pide que la trate de vos pues entonces yo igual ¿verdad?(m)*

Ante la relación de confianza que pueda darse al inicio de un encuentro verbal, se habla de la distancia física que puede darse a través de la elección del tratamiento que establezca una de las dos partes que interactúan. Hablar

de la distancia física, por el uso de “usted”, indica no acercarse física ni geográficamente a su interlocutor, sin ningún tipo de contacto físico.

Ejemplos:

- *Es que ya se le van acercando a uno. (f)*
- *A no viera si uno los trata de tú o vos ya lo van tocando y que no sé qué. (f)*
- *Trato de “usted” para marcar distancia porque después se propasan. (f)*
- *¡Ah! Empiezan abusivitos con uno y mejor evitar. (f)*

El sexo femenino, en su mayoría, marca la distancia con el sexo opuesto a través del tratamiento para evitar toda relación de confianza por miedo al contacto físico o a cierto abuso de tipo verbal que pueda darse como una falta de respeto. Posiblemente, el grado de machismo en Guatemala hace que todo contacto físico sea considerado de manera abusiva. En estos casos, se puede observar cómo el sexo femenino, en relación con el masculino, establece una relación de superioridad próxima, de autoridad plasmada con un esfuerzo de las formas de tratamiento cortés, que vendría a ser el uso de “usted”. Así, un tratamiento cortés advierte la falta de confianza y, por lo tanto, la distancia. Por parte del sexo masculino, surge una actitud con relación al femenino, o sea, los hombres inician muchas veces su tratamiento con una chica con “usted” como una forma de respuesta a lo que el sexo femenino ha venido imponiendo a través del tratamiento. Se da, pues, por parte del sexo masculino una posición de tolerancia frente a la femenina ya que aceptan lo establecido por ellas.

Ejemplos:

- *¡Ah! para que ellas no se sientan amenazadas. (m)*
- *Pues por respeto a ellas ¿no? (m)*
- *¡Ah viera! que hay chavos meros abusivos por eso ellas tienen razón de hablar de usted con los chavos. (m)*
- *Para que las respeten porque si no se abusan o pueden pensar que saber qué. (m)*

Se ve también un deseo de parte del sexo masculino por respetar las distancias que el sexo femenino va imponiendo con el tratamiento. Las

jóvenes guatemaltecas utilizan el tratamiento como una barrera que les va a respaldar de acciones físicas o verbales provenientes del sexo masculino.

Según Brown y Levinson (1987: 13), se puede explicar el comportamiento comunicativo como el nivel de raciocinio que cada individuo posee y que se puede definir con precisión y que pueden ser perseguidos con fines determinados. Esta racionalidad está ligada al proceso de cooperación, así como a la imagen pública en donde el individuo, como ser social, tiene y reclama para sí cierta imagen pública que quiere mantener. De la necesidad de salvaguardar la imagen pública es que se derivan las estrategias de cortesía negativa y positiva. El nivel de cortesía que debe emplearse depende del poder relativo del destinatario con respecto al hablante, y constituye el eje vertical de la relación social, al igual que la distancia social, que incluye el grado de familiaridad y contacto entre los interlocutores que forman el eje horizontal, y el grado de imposición de un determinado acto con respecto a la imagen pública. Ambos son de naturaleza social porque, incluso el último, depende de la consideración que cada tipo reciba en cada cultura. Según la perspectiva epistemológica, la oposición entre “tú” y “usted” podría ser analizada como una manipulación de los tipos de cortesía a los que se hace referencia. La cortesía tiene una macroestructura que recoge todas aquellas técnicas conversacionales destinadas para potenciar facetas positivas del oyente, lo que se ve reflejado en el crecimiento del uso de ciertas fórmulas de tratamiento. Así, el uso de “tú” en algunas comunidades hispanas podría ser analizado como un reflejo de las sociedades modernas y democráticas, donde cada vez se van limando los prejuicios y las jerarquías sociales.

Se puede observar que sucede todo lo contrario en el tratamiento de los jóvenes guatemaltecos, ya que ha habido aumento o un pronunciado énfasis en el uso del tratamiento de “usted”. Podría esto reflejar lo contrario de una sociedad moderna donde los prejuicios y las jerarquías sociales están cada vez más de moda e incluso son impulsadas por los propios jóvenes. Tal como dice Bettelheim (1947: 308 cf. Weinerman, 1976: 36-37), ya se ha observado en determinados contextos históricos, cómo grupos -e incluso sociedades enteras- han sido manejados con determinados fines a través de la manipulación de las formas de tratamiento. Se podría pensar que estos

usos, en el tratamiento de estos jóvenes, son o no un trato deliberadamente manipulado para marcar o crear distancia social; de esta manera, se estaría hablando de una manipulación con el fin de obtener una regresión psicológica y así poder obtener un tipo de conducta clasista y prejuiciosa. Esto queda bien marcado con el uso y/o manipulación de los pronombres personales que no tienen únicamente un valor referencial, sino que también existen significados sociales y psicológicos asociados a la elección de la forma del pronombre o del tratamiento que se emplee. La elección de "usted" vendría, pues, a representar el mantenimiento de las reglas conservadoras y tradicionalmente más prestigiosas, relacionadas con la denominada cortesía negativa.

Para Brown y Levinson (1987: 134-35), la imagen más común en las culturas occidentales coincide con el aspecto negativo del concepto, un aspecto que representa el grado más alto de la elaboración y convencionalismo de las técnicas lingüísticas para la mitigación de los riesgos o las amenazas contra la intimidad del interlocutor o la cortesía en su expresión más elevada.

Queda claro que en toda sociedad humana existe un concepto de la diferencia social y de la solidaridad diferencial, que son las dimensiones que rigen la mayor parte de la vida social y los usos de tratamiento. Hernández (1996: 586) afirma que el tratamiento de "tú" es el más normal entre amigos, familia y compañeros, y que el "usted" tiene ciertos valores y usos, tales como: el de respeto, el de distancia y el estereotipado. Este último se daría, según él, en relaciones profesionales y que pocas veces se ve como que marca distancia. A este respecto, queda claro que el valor estereotipado entre jóvenes no será una relación de tipo profesional. Sin embargo, el estereotipo puede estar representado por elementos de poder o por la búsqueda de poder como si se tratara de relaciones profesionales. Estos elementos quedarían marcados por el hecho o el deseo de pertenecer a determinados grupos sociales que se traducirían en: la universidad en la que estudio, los estudios que realizo, los lugares que frecuento, lo que poseo materialmente. Serían, pues, los elementos que constituirían el estereotipo que estos jóvenes interpretarían como el elemento principal para establecer el carácter distanciador en sus fórmulas

de tratamiento. Así, algunos de estos jóvenes se sentirán con cierto poder sobre el otro en la medida en que es capaz de controlar la conducta del otro, a través de estos elementos estereotipados. Al mismo tiempo, se puede considerar que es el sexo femenino el que, sobre todo, emplea cierto uso del tratamiento “usted”, tanto por su carácter distanciador para controlar al otro, como para establecer las distancias sociales.

La perspectiva psicosocial que estos jóvenes pueden considerar en el tratamiento que empleen en una relación serían precisamente los ejes horizontales y verticales de los que se habla con anterioridad, y surgen otros posibles para entrar en combinación, como el de sentimiento positivo / negativo, consenso / conflicto, respeto / confianza, o conocimiento compartido o no. La aplicación de estos parámetros se manifiesta en la elección de los diversos marcadores de posición alta o baja que -si bien se basan en una relación previa establecida por la identidad social de cada participante en el transcurso de una interacción- pueden cambiar, negociarse o entrar en conflicto. Así, el valor social positivo que una persona reclama para sí misma es justamente por la posición que otros asumen que ha tomado en un contacto determinado (Goffman, 1967: 13).

Así pues, el contacto inicial será el que determinará la imagen que se desea proyectar al interlocutor. La motivación que mueve este deseo de proyección será trabajada desde una perspectiva de desigualdad social por la cual se controlará el tipo de distancia social y física que los jóvenes, en su mayoría del sexo femenino, desean establecer. El mejor medio que se puede encontrar para establecer y crear distancia social y física es el primer contacto, a través del uso de determinada fórmula de tratamiento. Ahora bien, en muchas ocasiones, se da la combinación de varias fórmulas de tratamiento, como por ejemplo, el “usted”, el “tú voseado” y/o el “voseo”.

4. Conclusión

Los intereses principales en la realización de este trabajo han sido, primeramente, los de observar las formas de tratamiento más empleadas

en el habla de los jóvenes guatemaltecos, así como la percepción y la imagen social proyectada por éstos a través del tratamiento en sus primeras interacciones verbales. Seguidamente, otro de los intereses de este trabajo es observar algunas nuevas líneas teóricas y metodológicas para estudiar algunos usos reales del español guatemalteco. Así, al analizar el corpus obtenido, se puede ver cuáles son las fórmulas de tratamiento más empleadas entre los jóvenes en el momento de entablar cualquier relación amistosa, como sería el caso de las presentaciones informales. Se pudo observar, igualmente, la forma como estos jóvenes emplean y perciben estas fórmulas de tratamiento que son, hasta cierto punto, complejas, ya que entran en juego varios elementos no sólo lingüísticos, sino extralingüísticos.

Así pues, a lo largo de la realización de este trabajo, se pudo observar que existe una necesidad por profundizar el enlace de lo que se entiende por cortesía y por establecer relaciones adecuadas entre algunas perspectivas universalistas de la misma. A través de la cortesía, se está estudiando la interacción social y con ésta se observa una enorme variedad de factores sociopragmáticos situacionales e individuales que sólo pueden ser explicados desde la propia interacción social. Queda claro que la cortesía puede variar entre hablantes de una cultura a otra, pero que en su mayoría son de carácter universal. O sea, los interlocutores fijan de manera implícita o explícita las fórmulas de tratamiento que más les convenga. La descripción de la imagen y de la cortesía desde el estudio de los contextos socioculturales debe ser vista como propia de cada comunidad, en lugar de asumir supuestos universales. Se debe, pues, partir por estudiar los contextos socioculturales específicos que abarcan comportamientos, actitudes y valores que son conocidos, aceptados y practicados en determinada comunidad de habla. En el corpus analizado se observa cómo estos jóvenes proyectan, en la mayoría de los casos, y sobre todo en el sexo femenino, una imagen de autonomía respecto al sexo masculino que proyecta, más bien, una imagen de afiliación. Esta proyección de autonomía se observa, especialmente, por el sexo femenino al inicio de la interacción; raras veces se observa en el sexo masculino que proyecta con mayor frecuencia la de afiliación.

Igualmente, se observó que el tratamiento tiene un papel deíctico en las primeras interacciones verbales de estos jóvenes ya que permite ver la relación tripartita que se pone en juego entre el sistema lingüístico, la subjetividad del emisor y los factores contextuales del mismo. Las fórmulas de tratamiento que estos jóvenes utilizan a la hora de una primera interacción se presenta como un elemento deíctico de tipo social ya que se ve un deseo por determinar ciertas realidades de una situación social en la que tiene lugar el acto del habla, la jerarquía social de las personas que es un factor que condiciona igualmente el tipo de relaciones que se establecen en ellas. Probablemente, los jóvenes guatemaltecos consideran que, al establecer distancias sociales, se está garantizando el buen funcionamiento de sus relaciones interpersonales. Se ve en la sociedad guatemalteca que el tratamiento está socialmente fijado por ciertos valores expresivos que este tratamiento puede cobrar al inicio de una interacción. Los valores de los que se habla existen como esquemas mentales, pero en la realidad, las personas o los diferentes grupos sociales son los que manejan estos valores de manera distinta.

Por ello, las fórmulas de tratamiento toman un determinado valor por el uso que las personas hacen de éstas. Así, estos valores creados por el uso que estas generaciones han hecho de ellos hacen que entren en juego determinados prejuicios sociales, raciales, de género, etc. En estos jóvenes, se puede observar cómo van creando sus propios valores de grupo, los cuales vendrán a proyectar la imagen que el grupo desea. La elaboración de la imagen en la interacción que se encamina es mantener o salvar la imagen propia. La sociedad guatemalteca es una sociedad tradicional donde los valores sociales son importantes a la hora de cualquier interacción comunicativa, tanto entre adultos como entre jóvenes. La imagen de “sí mismo” entre jóvenes, a través de un determinado tratamiento, como es el caso de “usted”, que denota distancia y respeto entre interlocutores, con el fin de proyectar una imagen dentro de determinada construcción social que puede valorarse como tradicional y pertenecer a determinado grupo social. Los hablantes intuyen que existen elementos fundamentales de imagen social y de solidaridad que ponen en acción a la hora de cualquier interacción comunicativa. Se observa cómo el tratamiento hace referencia a factores psicosociales tales como

el poder y la solidaridad en el uso del “tú” y del “usted” que son usados como una marca de este tipo de relaciones.

Se da, en el inicio de las interacciones de estos jóvenes, una asimetría, sobre todo, entre hombre y mujer.

Existe, por parte del hablante, una necesidad por fijar las relaciones con los demás y de mostrar qué lugar ocupa en su contexto social. El tratamiento entre los jóvenes guatemaltecos no es recíproco y sus criterios no coinciden con los que normalmente son manejados por otros jóvenes hispanohablantes. Se ve que las relaciones interpersonales de estos jóvenes no se dan como de igual a igual. Se da una asimetría de igualdad, pero no de solidaridad. Se da, igualmente, una necesidad de mostrar el lugar que se ocupa en un determinado contexto social. Esta asimetría se da particularmente en las relaciones entre hombre y mujer, y algunas veces entre mujeres, pero casi nunca entre hombres. Tal asimetría se da por el deseo o necesidad de crear justamente alguna relación de poder y de no solidaridad, a través de una actitud de quienes pertenecen a las clases medias por mantener las diferencias entre grupos, sexos y marcar distancias sociales. Queda claro que los pronombres personales no tienen únicamente un valor referencial, sino que existen significados sociales y psicológicos asociados a la elección de la forma del pronombre.

El tratamiento “usted” será el medio por el que se controlará la conducta del otro por el poder que será manejado por una relación entre factores de riqueza, apariencia física y/o poder adquisitivo. Todo esto en busca de establecer una relación de poder dentro del grupo o dentro de diferentes grupos en una misma clase social. Se da, pues, una relación de simetría entre el sexo masculino, pero una relación de asimetría entre el sexo femenino. Ahora bien, esa asimetría entre el sexo femenino se puede traducir como un tratamiento que busca, más que un deseo de distanciamiento o de no solidaridad, también un tipo de respeto entre sexos que viene a ser apoyado por un respeto tradicional entre los guatemaltecos. La distancia que el sexo femenino desea establecer como marca de respeto deja ver un determinado tipo de machismo en la sociedad guatemalteca. El tratamiento vendrá a mantener los roles sociales; éste controlará la distancia entre interlocutores hasta el momento de establecer

una relación de confianza que recibirá más bien una motivación de tipo psicopragmático.

Ahora bien, el cambio a una forma íntima se dará cuando se establezca una relación más de confianza que se dará con el tiempo y en ciertos contextos como: compañeros de la misma clase universitaria y/o grupo de amigos. No se da una relación abierta entre los jóvenes guatemaltecos ya que desde el inicio se establecen ciertas barreras. Se podría decir que el tratamiento en la sociedad guatemalteca puede estar padeciendo de una manipulación para obtener un determinado comportamiento de tipo social y hasta cierto punto de tipo moral. Esta manipulación podría ser hecha desde una perspectiva tradicional donde los roles de cada género deben estar bien establecidos socialmente. Esto podría verse como el reflejo de una sociedad poco moderna en donde aún no se han limado los prejuicios, tanto de tipo social como de tipo racial y de género.

Así, el estudio realizado en esta ocasión se ha hecho desde el punto de vista del usuario y se aproxima a la consideración de las condiciones sociales que hacen posible que los hablantes tengan acceso y controlen los recursos de su lengua. Igualmente, se observó el lenguaje en un contexto de uso que no está previamente delimitado y que abarca tanto lo lingüístico como lo extralingüístico; por ello, al hablar de la cortesía, hablamos de un fenómeno sociopragmático.

Así, a lo largo del trabajo, se logró ver, y aquí se piensa en lo dicho por Bordieu (1977), que el individuo tiene el poder de generar formas culturales en su comportamiento.

5. Referencias bibliográficas

Bravo, D. (1998). *Perspectivas extrapersonales e interpersonales de análisis sociales del discurso hablado: la atribución de significados sociales*. En: **I Simposio Internacional de Análisis del Discurso**. Universidad Complutense de Madrid, Université de Paris XIII.

- Bravo, D. (1999). *¿"Imagen "positiva" vs. imagen "negativa"? Pragmática sociocultural y componentes de face*. En: **Oralia**, 2. pp. 155-184.
- Bravo, D. (2001). *Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversación en español*. En: **Oralia** 4. pp. 299-314.
- Bravo, D. y L. Granato (2002). *Aspectos de la imagen social y la cortesía: la negociación de roles en la conversación*. En: **SIIS Working Papers, III, 5**. Universidad de Estocolmo.
- Briz, Antonio (1998). **El español coloquial en la conversación. Esbozo de una pragmática**. Barcelona: Ariel.
- Brown, P. y S. Levinson (1987). **Politeness. Some universals in language use**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. y A. Gilman (1960). *The pronouns of power and solidarity*. En: T. Sebeok (Ed.) **Style in language**.
- Carricaburo, N. (1997). **Las fórmulas de tratamiento en el español actual**. Madrid: Arcos Libros.
- Charaudeau, P. (1992). **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette.
- Charaudeau, P. (1995). *Le dialogue dans un modèle de discours*. En: **Cahiers de Linguistique Française**. pp. 78-141.
- Drew, P. y M. L. Sorjonen (2000). *Diálogo institucional*. En: **El discurso como interacción social**. T. Van Dijk (Comp.). Barcelona: Gedisa. pp. 141-178.
- Escandell Vidal, M. (1995). *Cortesía, fórmulas conversacionales y estrategias indirectas*. En: **REL**, 25, 1. pp. 31-66.
- Escandell Vidal, M. (1993). **Introducción a la pragmática**. Barcelona: Ariel.

- Fant, L. y L. Granato de Grasso (en prensa) (2002). *Cortesía y gestión interrelacional: hacia un nuevo marco conceptual*. En: **SIIS**. <http://lap1.isp.su.se/iis/index.html>
- Fraser, B. (1980). *Conversational mitigation*. En: **Journal of Pragmatic**. pp. 341-350.
- Goffmann, E. (1967). **Interactional ritual: Essay on face to face behavior**. Garden City, NY: Anchor Books.
- Grice, H. (1975). *Logia and conversation*. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.). **Syntax and Semantics: Speech Acts**. NY Academia Press. pp. 41-58.
- Haverkate, H. (1994). **La cortesía verbal**. Madrid: Gredos.
- Kerbrat-Orechioni, C. (1986). **La enunciación**. Buenos Aires: Hachette.
- Kerbrat-Orechioni, C. (1992). **Les interactions verbales, II**. Paris: Armand Collin.
- Kerbrat-Orechioni, C. (1994). **Les interactions verbales, III**. Paris: Armand Collin.
- Levinson, R. (1989). **Pragmática**. Barcelona: Teide.
- Maugueneau, Dominique (1987). *L'hétérogénéité*. En: **Nouvelles tendances analyse du discours**. Paris: Hachette. pp. 53-93.
- Stubbs, M. (1987). **Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural**. Madrid: Alianza.
- Watts, R.; I. Sachiko y K. Ehlich (Eds.) (1992). **Linguistic Politeness. Studies in its History, Theory and Practice**. Berlin: Mouton de Gruyter.

6. Anexo: resultados

Pregunta:

Cuando conoces a un chavo o a una chava, ¿cómo lo(a) tratas?
¿De usted o de vos o de tú voseado? ¿Por qué ese tratamiento?

Respuestas:

Recién conocidos usted. (f)

Ya conocidos usted por respeto, por costumbre. (f)

No se saben sus intenciones. (f)

Vos con compañeros de universidad o tú. (f)

Vos por cuando hay. (f)

Si trato de vos como que se les va a pasar la mano. (f)

Por costumbre por el inicio del trato. (f)

De vos porque me siento más seguro y por amistad. (m)

A las chavas de tú a menos que si ella empieza. (m)

De vos sólo depende del caso y para novia de vos. (m)

A los hombres trato con respeto para que no sean abusivos. (f)

Se le acercan mucho a uno, que lo abrazan a uno. (f)

De usted por respeto en general.

Usted al inicio para marcar distancia. En la casa se nos ha enseñado así. (f)

Usted por respeto para los adultos incluso a los padres aunque hay diferencias, pero entre hombres de vos incluso a los maestros.

De usted por miedo o desconfianza. (f)

Cuando no se conoce a alguien de usted. (f)

De usted y no es por caquerada si no por respeto, distancia pero más por respeto. (f)

Si es amigo de vos pero si no de usted. (f)

De usted por respeto mutuo. (f)

Yo de vos parejo. (f)

Entre cuates de vos ahora con chavas depende como me trate ella. (m)

De usted por respeto lo siento más cómodo por la confianza o sentirme más segura; trato de vos sólo a los amigos. (f)

A todos los hombres de vos como un tipo de respeto para que no se propasen; una mujer que habla sólo de vos da mucha confia a los chavos. (f)

De usted para que las chavas no crean que uno es abusivo o con malas intenciones. (m)

¡De usted! No sé a los hombres de vos como que lo siento raro suena mal. (f)

A la novia de tú pero al inicio siempre de usted. (m)

Yo trato de tú voseado porque más confia y el usted sólo por respeto. (m)

Yo trato como me traten y me da igual cómo me traten si de tú, vos o usted. (m)

A mí me pueden tratar de tú con toda confianza. A ellas las trato de vos y si somos novios de tú o de vos y usted sólo a los mayores. (m)

Usted por respeto pues no hay mucha confia al inicio. (f)

Usted por timidez. (m)

De usted sólo las chavas fresas porque son llenas de cosas. (m)

Yo como sea. Las mujeres que tratan de usted ... su rollo porque son llenas de mierdas. (m)

A los cuates a todos de vos y a las chavas depende pero creo que igual de vos. (m)

A los chavos de usted por respeto personal, a los novios de usted pero depende tal vez por lo especial que son de usted. (f)

Ah si son todas fresas de plano tratan de usted el resto creo que no. (m)

Entre hombres de vos sin tanta cosa. De usted sólo por pena y de novios de vos porque así hay más confia. Hablo de usted sólo por educación. (m)

Ah de usted sólo las fresas porque se creen superiores a todos. Ahora yo hablo de vos y es por solidaridad, el usted sólo por respeto a gente mayor o a los profes, etc. (m) (f)

A las mujeres primero de usted y si me siento bien de vos. (m)

Me gusta el trato de usted por el respeto hacia uno, igual no es bueno tanta confía. (f)

Si es para novia de usted al inicio y después de vos. (m)

Si me tratan de vos como que ya son su cuata y te faltan al respeto después. Se pelan con bromas pesadas y que feo pues. (f)

¡Ah! Al principio de usted y después de vos ¡qué venga la confía! (m)

Si me dan confianza de vos sino de usted. (m)

Si empiezan con pura fregadera de vos ahora si uno quiere algo más de tú. (m)

Depende para qué, depende de cómo la esté conociendo si es amistad de vos ahora si le voy a entrar de usted. (m)

Si el chavo me gusta de tú ahora si es sólo amigo de usted. (f)

¡Usted! No hay confía y por respeto porque es un hombre. A las mujeres sí de tú. (f)

A todo el mundo de vos o tú, el usted sólo para gente grande. (f)

De vos porque el usted como que es pura caquerada. (f)

Depende del comportamiento si son caqueras de usted y si son buena onda de tú. (m)

Si un hombre empieza de vos como que no es serio en cambio de usted sí. (f)

Pues depende de cómo se vistan o hablen, de vos. El comportamiento o el aspecto, si son muy cuscas de vos porque son chavas que agarran confía rápido. (m)

De usted pero eso es más de ahora. (f)

A las bonitas decentes de usted. A las corrientonas mucas de vos. (m)

De vos porque para mí el usted tiene que ver con clases sociales para ciertos grupos ¿no? (m)

A nosotras nos gusta de usted porque no hay mucha confía y para que los chavos no abusen de la confianza y el voseo se va dando poco a poco. (f)

Al inicio de usted. Con mi novio de vos pero al inicio de usted para que me respetara. (f)

Me es indiferente el trato y como ellas me traten. (m)

Me da igual pero hay chavas como las fresitas que no se les entiende su tratamiento de usted. (m)

De usted así lo aprendí en mi casa y el vos lo uso pero sólo cuando empiezo a tener confianza. (f)

De usted por costumbre y más si es hombre por respeto. (f)

Creo que de usted pues es más apropiado para que me respeten. (f)

Depende de la gente al inicio de usted para evaluar los límites sociales. (m)

Análisis de las perspectivas étnicas en la historiografía de la educación en Guatemala

Bienvenido Argueta

Introducción

El presente análisis busca examinar de manera crítica las principales interpretaciones relacionadas con los fenómenos étnicos en varios textos sobre la historia de la educación en Guatemala. Este estudio trata sobre las historias de la educación que constituyen intentos sistemáticos para reconstruir las transformaciones sufridas por el sistema educativo guatemalteco. Se examinan las obras de Alfredo Carrillo Ramírez, Carlos González Orellana y Alcira Goicolea, José Mata Gavidia y Josefina Antillón Milla. Este análisis también cubre las relaciones de los discursos históricos de la educación con otras interpretaciones respecto a las relaciones étnicas en el país. Esto abarca un análisis crítico de diferentes textos que entrecruzan diferentes campos de acción tales como los discursos históricos, económicos, sociológicos, filosóficos y antropológicos.

Este análisis de lo que se ha dicho acerca de la etnicidad y de la educación en Guatemala no tiene el propósito de demostrar que los autores están equivocados y que sus afirmaciones no tienen valor. Más bien, se intenta reconocer la presencia de diferentes perspectivas y discutir acerca de la validez de sus planteamientos; por ello, el análisis de los discursos históricos se organiza en dos partes. En primer término, se presenta un breve resumen de cada una de las historias de la educación examinadas, lo que incluye una exposición de sus principios, metodología, desarrollos y conclusiones, principalmente en referencia a las concepciones étnicas

y a la educación indígena. En segundo término, se discute de manera comprensiva la validez en que las diferentes historias de la educación tematizan los aspectos referidos a la etnicidad. Se intenta mirar posibles inconsistencias, las normas de interpretación y los procedimientos argumentativos.

Adicionalmente, se examinan las formas en que los diferentes textos históricos dan razón del fundamento de su interpretación y se revisa si existen suposiciones metodológicas, y otras posibles insuficiencias y limitaciones de acceso a los fenómenos históricos de la constitución étnica en las escuelas guatemaltecas. Como resultado, este análisis revela un horizonte más amplio que nos permite rastrear y entender las relaciones entre los fenómenos de la identidad étnica, el conocimiento científico, el poder y la educación.

1. Historias de la educación

Varios son los proyectos que se han realizado para reconstruir la historia de la educación en Guatemala, los cuales han tenido diferentes fundamentos teóricos y metodológicos. Analizaré las tres principales obras históricas realizadas en el campo de la educación en Guatemala, a saber: 1) la historia de la educación secundaria escrita por Carrillo (1971a y 1971b), influenciada principalmente por la perspectiva positivista; b) la historia de la educación escrita por González (1970) que adoptó la perspectiva del materialismo histórico; y c) la historia de la educación escrita por Mata, Goicolea y Antillón (1993, 1994, 1995 y 1996) que adopta una aproximación histórica neoconservadora.

Existen otras obras históricas que se especializan en un determinado tema o período de tiempo. La mayoría de estos ensayos históricos admiten la influencia de aquellos textos históricos más importantes. Por lo tanto, para los propósitos de esta investigación, una reseña de estas tres obras será suficiente como una base para entender otras historias escritas acerca del sistema educativo guatemalteco y lo que se ha dicho acerca del tema de esta investigación.

2. Historia de la educación de Alfredo Carrillo Ramírez

En su obra **Evolución Histórica de la Educación Secundaria en Guatemala**, Carrillo (1971a y 1971b) postula como propósito y resultado principal de su investigación histórica la compilación y el ordenamiento de datos e información histórica relacionada con la forma real en que la educación secundaria en Guatemala ha progresado desde 1831 hasta 1969. Básicamente, la narrativa de Carrillo consiste en la selección y presentación de las leyes, decretos y regulaciones educativas. Él está particularmente interesado en especificar los planes de estudio que componen las diferentes carreras o los planes de aprendizaje en la escuela de enseñanza media o secundaria. Cada parte de su narrativa está ordenada cronológicamente de conformidad con las administraciones presidenciales en Guatemala. Esto incluye el desarrollo de los antecedentes históricos que abarcan ya sea una exposición de artículos que para el autor son importantes en la legislación educativa o un comentario breve acerca del estado del sistema educativo. Finalmente, compila una serie de leyes y decretos educativos que crean diferentes escuelas técnicas de segunda enseñanza.

Por ejemplo, durante el período comprendido entre 1892 y 1930, Carrillo menciona la importancia del Primer Congreso Pedagógico Centroamericano en diciembre de 1892, la fundación del Instituto Agrario para Indígenas en 1893, el cierre de las escuelas en diciembre de 1897 y su reapertura en febrero de 1898, la unificación de la instrucción pública en Centro América en 1912, las principales reformas de las escuelas normales, y la creación de la Escuela Normal para el Jardín de Infantes (preescolares) en 1927. Además, Carrillo resume las principales reformas a la Ley Orgánica de la Instrucción Pública y otros importantes decretos educativos. También, elabora una lista de los cursos de la escuela de enseñanza media y de las diferentes carreras en la escuela de segunda enseñanza, particularmente de aquéllos referidos a las escuelas normales, bachilleratos, vocacionales, técnicas y de educación militar.

Carrillo entiende la historia educativa como una tarea de reconstruir la ocurrencia sucesiva de los hechos. Para él, la característica básica en

el desarrollo de los hechos educativos es su continuidad y unidad. En realidad, él supone la existencia de una historia progresiva que se revela en las constantes reformas¹. Según Carrillo, las reformas eran aquellas decisiones efectuadas por los presidentes o sus administraciones burocráticas, y expresadas en leyes, códigos y estatutos. Así, la historia debe tratar sobre aquellos hechos legales ordenados en la secuencia cronológica de las diferentes administraciones presidenciales.

Carrillo tenía el propósito de presentar estrictamente hechos, separándose de aquellos acontecimientos con el fin de ser “objetivo”. Él solamente alude a los acontecimientos sin ningún comentario de su parte. En este sentido, la obra de Carrillo está de acuerdo con la perspectiva de Ranke de la construcción histórica como una tarea de recopilar los hechos sin ninguna interpretación (*wie es eigentlich gewesen ist*)². Sin embargo, el esfuerzo de exhibir y mencionar los puros hechos se vuelve inconsistente cuando uno se cuestiona cómo definir un hecho educativo y cómo los hechos son extraídos de los textos.

Las diferentes significaciones del término “hecho” muestran la problemática que abarca una posición tal como la concepción de los hechos históricos de Carrillo. En general, hay una multiplicidad de sentidos que los científicos sociales y los filósofos de la ciencia le asignan al término “hecho”. Esto no significa poner en duda la sustentación del discurso histórico sobre la base de textos y fuentes; por el contrario, se cuestiona la mera concepción de que los hechos puros o textos por sí mismos constituyen el fundamento último de la historia, pero particularmente la forma en que se contrastan los hechos seleccionados por el historiador con los acontecimientos acaecidos. Incluso, en términos de los positivistas lógicos, se vincula el significado de los hechos a las oraciones, proposiciones, enunciaciones o declaraciones que están relacionadas tanto a la experiencia como al lenguaje (Carnap, 1974; Neurath, 1944 y 1973; y Wittgenstein, 1960).

El valor de la verdad de estas proposiciones o enunciaciones declaratorias requiere la posibilidad de verificación por medios experimentales o empíricos. Sin embargo, esto plantea el siguiente problema: ¿cómo

verificamos empíricamente una enunciación acerca de la historia? Por otra parte, Karl Popper (1977) trata sobre la problemática de los hechos en una forma diferente, refutando la teoría de la verificación como un criterio para construir un conocimiento científico legítimo. Popper propuso su teoría de la falsación cuya lógica postula el requerimiento y la posibilidad de falsificar las enunciaciones singulares. Esto no sólo revela el problema de conocer los hechos por una base empírica. El problema está relacionado con la forma como uno puede deliberar acerca de la experiencia de los sentidos que adjudica los hechos históricos y, correlativamente, a la forma en que las enunciaciones históricas pueden ser falsificadas.

Existen otras perspectivas que discuten el significado de los hechos en las ciencias sociales e históricas, tales como aquéllas desarrolladas por Talcott Parsons. Según Parsons, una de las funciones de una teoría social es proporcionar los criterios de selección de los hechos. Para los científicos sociales, es imposible tratar con “todos los hechos” que componen la complejidad de un problema social. Parsons (1982) observa que:

El proceso de crecimiento del conocimiento científico no es un proceso de acumulación de descubrimientos discretos del “hecho”. En primer lugar, nuestro estudio del hecho, por lo poco que podamos estar conscientes de ello, siempre está guiado por la estructura lógica de un esquema teórico, aun si está enteramente implícito. Nunca investigamos “todos los hechos” que puedan ser conocidos acerca de los fenómenos en cuestión, sino solamente aquéllos que pensamos que son “importantes”. Esto involucra una selección entre los posibles hechos. Ahora bien, si investigamos cuidadosamente -aunque unos pocos empiristas lo hacen- cuál es la base de esta selección, pienso que se hallará de manera uniforme que entre los criterios de importancia y los únicos de estatus estrictamente científico está aquél de su pertinencia a la estructura lógica de un esquema teórico (pp. 67-68).

De manera que se requiere una selectividad de los hechos pertinentes. De esta forma, el marco teórico es importante para determinar qué hechos son pertinentes para seleccionar y analizar. De modo que, pretender un trabajo científico basado en puros hechos sin una teoría no solamente es imposible, sino que también revela una falta de rigor científico.

Otra crítica a las ciencias que toman como mera referencia a los hechos es planteada por Jürgen Habermas (1993), quien considera que la aproximación positivista muestra al principio un prejuicio que consiste en hacer los hechos epistemológicamente independientes de las teorías. Dentro de esta aproximación positivista, las teorías básicamente deben describir los hechos y sus interrelaciones.

Después de todo, en esta tradición, las teorías tienen que ser confrontadas por los hechos empíricos. No obstante, la percepción y el ensayo de los hechos se hacen con base en una aproximación teórica. De modo que, los hechos realmente significan la clase de posibles experiencias que son organizadas previamente por teorías no cuestionadas con el propósito de probar las teorías científicas. Esto significa que un hecho no es independiente como algo en sí mismo, sino más bien, los hechos son algo que se construye y se produce. De esta forma, Habermas explica la conexión de la posición positivista con respecto a los hechos, y los intereses subyacentes en la concepción de los mismos. En referencia a la base empírica de la ciencia, Habermas (1971) enuncia que:

En realidad, las enunciaciones básicas no son simples representaciones de los hechos en sí mismos, sino que expresan el éxito o fracaso de nuestras operaciones. Podemos decir que los hechos y las relaciones entre ellos son aprehendidos descriptivamente. Pero esta forma de hablar no tiene que esconder que, como tales, los hechos pertinentes a las ciencias empíricas se constituyen primero a través de una organización a priori de nuestra experiencia en el sistema del comportamiento de la acción instrumental (pp. 308-309).

La mera concepción de los hechos revela la razón instrumental como expresión de los intereses particulares dentro de una sociedad. El problema de esta posición muestra no sólo cómo el conocimiento representa los intereses particulares, sino que también su insuficiencia para fundamentar el conocimiento científico. Una vez que uno plantea una realidad independiente en la forma de “hechos” desde la subjetividad, la ciencia está condenada a un fundamento metafísico. Además, la aceptación de los hechos en la historia como una realidad en sí misma, conduce a un error. Se toma en sentido erróneo la realidad producida de esos hechos por “la forma en que realmente son las cosas”. De modo que, basado en el significado de los “hechos” descrito por Habermas, la posición de Carrillo es inconsistente porque no reconoce que los hechos después de todo se producen y se construyen, y desde el principio su aproximación hacia los hechos está limitada por su instrumentalidad y representada por los intereses particulares.

A pesar de esas críticas de la concepción del significado que le otorga Carrillo a los hechos históricos, basándose en diferentes perspectivas de la ciencia, me gustaría ir más allá en el análisis. Hablando estrictamente, los hechos históricos son accesibles como objetividades discursivas hasta el grado de que el texto dice algo o se interpreta como algo. De esta manera, lo que se denomina hechos históricos se convierte en objetividades indirectas hasta donde se registran desde la selectividad de alguien más. Históricamente hablando, no somos capaces de experimentar directamente hechos del pasado. Además, lo que llamamos hechos son en realidad designaciones sociales de experiencias sociales y culturales registradas. Por ejemplo, la administración presidencial, como un constructo básico de organización de los hechos, es algo a lo que no podemos tener acceso ni experiencia directa de ello. De esta manera, a lo que podemos tener acceso es a los fenómenos de lo que un texto nos está diciendo.

Las leyes, los decretos, los planes y programas de estudio, y las listas de los cursos como parte de una carrera del nivel medio son realmente opciones educativas, proposiciones, intenciones y puntos de vista que no necesariamente se han cumplido o se han llevado a la práctica. Son

proyectos realizados parcialmente. Algunos de ellos podrían ser postulados por un ministro de educación y luego ser rechazados por otro. Es decir, los fenómenos educativos tales como las escuelas, los planes de aprendizaje, las metodologías de enseñanza, el desarrollo del currículo, etc., son realizaciones parciales de los proyectos educacionales. Por lo tanto, aquéllos que son considerados como hechos empíricos son en realidad hechos contruidos. Los hechos contruidos también son realizados de manera parcial.

La insuficiencia de entender el fenómeno histórico como hechos empíricos y no como fenómenos contruidos proviene de la incomprensión de la realidad y del significado, así como de la constitución del significado de los hechos históricos basados en la interacción entre los textos y el historiador. Cuando el historiador está tratando con diferentes fuentes y textos tales como leyes, libros de texto, discursos oficiales, los está percibiendo, juzgando, organizando, interpretando y articulando como algo que le parece en su significado específico (Waldenfels, 1989). Después de todo, los textos son significativos y desde ellos podemos afirmar la construcción de los hechos y su interpretación.

Esta perspectiva histórica conduce hacia otro problema con respecto a los hechos y a su historicidad. Carrillo da por sentado que existe una posición universal desde la cual él puede reconstruir el desarrollo de la educación secundaria en Guatemala. Sin embargo, esta posición universal objetiva es una ilusión. El mismo proceso de seleccionar los hechos presupone ya una determinada posición desde la cual él interpreta lo que verdaderamente es importante de ser mencionado. Además, la búsqueda de Carrillo por una posición universal objetiva está predestinada a una perspectiva etnocéntrica. Su misma idea de la evolución educativa, que consiste en la incorporación de nuevas reformas y cambios educativos, solamente considera como válidos aquellos proyectos que intensifican la idea del progreso y el mundo de la vida moderna occidental. Una vez que él concibe la historia como la manifestación del mundo de la vida occidental universal, lo indígena se vuelve un problema. La gente indígena no experimenta una educación real. Más bien, ellos necesitan ser educados. En este sentido, Carrillo (1971a) enuncia que:

En todos los países de Latinoamérica, donde la raza indígena predomina como elemento de población, se ha presentado el problema de la incorporación del indio a la civilización moderna. En Guatemala, se ha buscado la solución a este problema, con la preparación de maestros que emprendan en forma científica y sistemática, la tarea de educar a las masas autóctonas que pueblan grandes regiones de nuestro territorio; pero sin despojarles en una forma brusca y radical de sus instrumentos: su lengua nativa, sus creencias religiosas, sus costumbres, sus trajes regionales, sus hábitos inveterados para vivir alejados hasta ahora de la raza ladina (p. 48).

Los apuntes de ver a los pueblos indígenas como un grupo no educado y un problema para las naciones modernas provienen de la idea de que los indígenas tienen una percepción errada de la realidad. La posición de Carrillo despliega una concepción de los indígenas como gente incapaz de conocer la verdad científica y tecnológica. Así que ellos necesitan ser educados a fin de adquirir los requerimientos funcionales que los habilitará para vivir en el mundo moderno. Por definición, este mundo moderno representa la única cultura capaz de producir la verdad científica, y por lo tanto, cualquiera que no siga sus reglas está afuera de la "cultura real". Esto significa que la posición etnocéntrica de Carrillo le hizo creer que la cultura indígena es una forma de vida primitiva o, en otras palabras, una forma de vida falsa. En realidad, el etnocentrismo del discurso de Carrillo puede ser descrito por las siguientes observaciones de Waldenfels (1995):

Etnocentrismo, centrado en el "nosotros" del propio grupo de uno, tribu, nación o cultura (...) porque nosotros lo consideramos y lo defendemos no como una cultura entre otras, lo cual sería completamente legítimo, sino como la encarnación o vanguardia de la humanidad. Lo que no encaja en el esquema de gran Razón, verdadera Fe o verdadero Progreso se margina

o, finalmente, se elimina. De modo que, las figuras de la naturaleza, el niño, el tonto o el animal son figuras heterogéneas, poblando los límites de la razón que lo abarca todo y lo regula todo (p. 38).

3. Historia de la educación de Guatemala, de Carlos González Orellana

Sin duda, la obra de González, **Historia de la Educación en Guatemala**, constituye el esfuerzo más significativo de la interpretación histórica realizado en el campo de la educación hasta ahora en el país. González (1970) intenta describir la evolución de los fenómenos educativos y analizar sus causas sociales y económicas.

Según él, los cambios sociales no ocurren por casualidad ni como resultado de la voluntad individual. Más bien, los cambios históricos son el resultado de las contradicciones dentro de la sociedad y de la forma en que las clases sociales producen los medios para satisfacer sus necesidades. En este sentido, una tarea muy importante para el historiador es establecer las leyes que articulan y rigen de manera dinámica los hechos históricos. Según él, el establecimiento científico de esas normas le permiten al historiador reconocer y explicar la unidad histórica y necesaria entre los hechos económicos, culturales y políticos.

González considera que las leyes históricas no solamente dan razón del movimiento dialéctico de los cambios sociales y del entendimiento de su concatenación, sino que también estructuran la posibilidad de transformar las prácticas sociales. De modo que, con el fin de rastrear la historia de la educación, es necesario determinar las relaciones entre la educación y otras prácticas económicas y culturales, particularmente establecer las leyes que gobiernan las causas y los efectos entre las estructuras sociales. Después de todo, la educación en esta perspectiva está concebida esencialmente como una reproducción del sistema económico,

es decir, la educación es parte de la superestructura de una formación sociohistórica³. En esta determinada consideración, González (1970) señala que:

La sociedad ha progresado a través de la historia por virtud de los cambios de orden material que se han dado en su seno, en lo referente a la producción de bienes materiales.

El reflejo de esta evolución determina cambios en la conciencia social, es decir, en su ideología política, jurídica y pedagógica. Ésta es la razón por la cual la educación debe progresar constantemente, dado que tiene que corresponder a los cambios que se producen en la elaboración de los satisfactores humanos y en las nuevas formas de producirlos (p. 11).

Por lo tanto, la historia de la educación se vuelve un esfuerzo para determinar la causalidad de los eventos educativos y para describir cómo la educación está reproduciendo las estructuras económicas. En esta perspectiva, la educación es parte de la superestructura y la ideología de determinada formación socioeconómica. En este sentido, González (1970) presupone que la historia de la educación sigue las mismas fases históricas de la sociedad consideradas por Marx⁴: comunidad primitiva, esclavitud, feudalismo, capitalismo y socialismo:

El desarrollo de la sociedad demuestra que ha habido una evolución constante que va de la comunidad primitiva, pasando por las épocas de la sociedad esclavista y feudal, hasta la época del capitalismo actual. La historia de Guatemala ha recorrido esas etapas: la comunidad primitiva de los maya-quichés; la etapa esclavista, en su fase doméstica, en ese mismo pueblo; la etapa semifeudal, en la época de la colonia; y la sociedad capitalista, que perdura hasta nuestros días (p. 12).

Suponiendo tales etapas históricas y sus implicaciones teóricas, González articula seis grandes unidades o etapas en las cuales la historia guatemalteca puede ser periodizada. En general, esta construcción histórica se puede caracterizar como un sistema vertical. Existe un desarrollo teleológico que le permite a uno observar cómo la educación en Guatemala está progresando desde la etapa menos desarrollada hasta la más avanzada. Según González (1970), "La historia de la Educación en Guatemala registra el progreso pedagógico, desde aquella educación espontánea y mimética de los maya-quichés, hasta la compleja educación, sistemática y planificada, que se realiza en nuestro tiempo" (p. 12).

Las seis etapas compuestas son: la época precolonial, la época colonial, el período de la independencia, la revolución de 1871, las primeras décadas del siglo veinte y la década de la Revolución Democrática de Octubre (1944-1954). Estas etapas no solamente están vinculadas necesariamente en un ordenamiento continuo, sino que también culminan con la última que es la más progresiva y emancipadora. En este período de tiempo, el Estado guatemalteco sufrió cambios profundos tales como la eliminación de las leyes que forzaban a la gente indígena a trabajar para los terratenientes; la promulgación del nuevo Código de Trabajo; la reforma agraria y sus respectivas leyes; la creación de los programas de seguridad social; la nacionalización de las empresas eléctrica y ferroviaria; etc. (Glejises, 1992; González, 1970). Por primera vez, la educación era una prioridad y había un intento de universalizar las escuelas, particularmente en las áreas rurales.

La narrativa histórica de González tiene el propósito de insertar el desarrollo de los acontecimientos educativos en una matriz general de contenidos políticos y económicos desde la cual la educación obtiene su significación y es considerada como un efecto de un sistema económico-social más amplio. Adicionalmente, la educación y su contexto socioeconómico son considerados en su despliegue dinámico. En este sentido, el progreso de la educación es juzgado desde una posición que le confiere primacía a aquellos acontecimientos que favorecen el avance desde una etapa histórica hacia otra y la afinidad entre la acción educativa con la última etapa de la educación.

En resumen, la historia no está hecha por prácticas individuales, ni por actos de libertad. La historia social se despliega por medio de la lucha de las clases sociales en diferentes etapas, que se definen por una determinada estructura de la economía y la producción. Como una consecuencia de esta tradición histórica moderna occidental, González describe la educación indígena como una expresión legítima durante la época precolonial. Él describe este período de educación como un proceso no sistemático que básicamente era controlado por la clase alta de la sociedad maya. González (1970) enuncia que:

No hay testimonio de que haya existido entre los mayas un sistema educativo. Sin embargo, su desarrollo científico y artístico nos hace suponer que tenía que existir una función conservadora y aumentativa de la cultura, y que esta función estaba sin duda en manos de la clase dominante y de manera particular en los sacerdotes (p. 23).

González enfatiza la naturaleza no sistemática de la educación maya ya que no “obedecía a una planificación regida y supervisada por las clases dominantes” (p. 23). La educación era desarrollada básicamente en el hogar y, por tanto, era muy conservadora y espontánea.

Según González, el período colonial está comprendido desde 1524, con la conquista española, hasta 1821, con la independencia de Guatemala. Este período, básicamente, se caracteriza por la crueldad de los españoles, quienes esclavizaron y explotaron el trabajo indígena por medio del régimen de las encomiendas⁵. González halló la explicación de la cruel y ruda conquista de Guatemala en dos hechos importantes. Primero, los conquistadores eran gente sin ninguna educación y eran fanáticos religiosos. Segundo, y aún más importante, el desarrollo de España en el tiempo de la conquista prácticamente estaba caracterizado por tener una estructura económica feudal y aún inmersa en un espíritu medieval.

El siguiente paso de González describe cómo la educación fue diseñada en la colonia por los españoles porque, después de todo, el encuentro

conflictivo de las dos culturas dio como resultado la supremacía de los españoles: militar, económica, y luego, culturalmente. Es decir que la organización educativa durante el período colonial estaba confinada a aquellos esfuerzos concebidos y realizados por los españoles. González (1970) enuncia que:

Las masas indígenas estuvieron por lo general al margen de toda acción educativa, como no fuera la emprendida por las órdenes religiosas, la cual se reducía a la enseñanza de la doctrina, la castellanización y algunas industrias caseras (p. 46).

Por lo tanto, González considera las principales acciones e innovaciones educativas como aquéllas relacionadas con el proceso de evangelización, la castellanización de los indios, la introducción de la escuela primaria y secundaria, la creación de la universidad guatemalteca, y el desarrollo de las metas y fines de ciertas escuelas administradas por las órdenes religiosas, entre otras. Esta primacía, asignada por González a la educación organizada por los conquistadores españoles y para sus hijos, proviene no solamente del interés de indagar acerca del origen de las instituciones educativas actuales, sino también de su aproximación teórica. Ya que González (1970) considera el fenómeno de la educación como una superestructura de una determinada formación socioeconómica, esta institución ideológica es controlada y dirigida por la clase dominante.

Los grupos mestizos y masas indígenas permanecieron en general al margen de la cultura: las clases dominantes no encontraban ninguna razón para instruir a sus explotados, ya que según su concepción, la culturización en nada mejoraría los trabajos de la tierra, de las minas o de las actividades derivadas del comercio. Por el contrario, la mayor parte de veces se oponían a que los indios se culturizaran (p. 70).

El siguiente período, de la independencia, fue entre 1821 y 1871. Dentro de la perspectiva de González, la independencia de Guatemala de

España fue causada por el desarrollo de las fuerzas productivas y el crecimiento de las relaciones económicas, particularmente aquellas relaciones en los campos de la agricultura, la ganadería, el comercio y los negocios de trueque. Esta contradicción entre la estructura semifeudal de la colonia y el desarrollo de las fuerzas productivas motivan, por una parte, la insurrección de los criollos, y por la otra, los levantamientos indígenas de 1803, 1813, 1818 y 1820. La última fue una consecuencia de la pobreza en la que vivían las poblaciones indígenas.

Estos cambios en la economía y en las relaciones sociales de Guatemala estaban acompañados por varias innovaciones en el campo de la educación. Algunos de los principales adelantos educativos mencionados por González son la introducción de una nueva ley de educación, la creación de nuevas escuelas, la incorporación de metodologías altamente evolucionadas tales como el sistema lancasteriano, la introducción de las aproximaciones interdisciplinarias en las aulas, la creación de la primera Escuela Normal y otros acontecimientos. González también describe la importancia del Estatuto de 1835 de la Instrucción Pública, que enunciaba la necesidad de organizar “programas especiales para la elevación de la cultura del indígena en su propia lengua” (p. 237). No obstante, esta regulación no fue aplicada sino hasta la segunda mitad del siglo veinte.

Finalmente, González nota la decadencia de la situación educativa con la entrada de un gobierno conservador. De hecho, la dictadura de Rafael Carrera promulgó la Ley Pavón, por la cual las escuelas ya no eran más instituciones seculares. Según esta nueva ley, los sacerdotes católicos tenían que supervisar la educación y las creencias religiosas fueron declaradas la parte central o núcleo del currículo.

Según González (1970), la revolución liberal de 1871 está caracterizada porque “trataban de ampliar la educación para hacerla llegar a un sector más grande de la población, así como de imprimirle un sentido acorde con las libertades necesarias para la estructuración de una nación moderna y progresista” (p. 267). De hecho, la crisis económica de la economía guatemalteca, motivada por la baja del precio de la cochinilla

en el mercado internacional, demandaba la diversificación de la producción agrícola y del comercio. Ésta era realmente la batalla entre las antiguas estructuras feudales y la introducción del capitalismo en Guatemala⁶.

Según González, la burguesía emergente requería de una introducción de varios cambios en la educación y en el control del proceso educativo. Esta situación condujo a la confrontación entre el gobierno y los grupos conservadores, particularmente aquellos grandes terratenientes feudales y la Iglesia Católica. Los cambios más importantes en la educación son la organización de la educación pública en todos los niveles, la declaración de la educación como secular, gratuita y obligatoria, el anuncio de la libertad de cátedra o enseñanza, la incorporación del ideal científico a la instrucción, la institución de la biblioteca nacional y el establecimiento de varias sociedades científicas y culturales.

La burguesía, la clase dominante, era la que debía introducir estos cambios educativos y arreglar la producción cultural e ideológica de la sociedad. Por lo tanto, para González (1970), la gente indígena no construyó los fenómenos culturales y educativos pertinentes durante este período de tiempo; más bien, fueron marginados de la producción y de los beneficios de la cultura.

El indígena, aunque fue objeto también de atención, no alcanzó en la debida proporción los bienes de la cultura, situación que se agravaba si se toma en consideración que continuaba siendo objeto de explotación por parte de los nuevos terratenientes (p. 278).

González destaca que sólo unos pocos intentos se desarrollaron para proporcionar educación a la población indígena, por lo que menciona el ejemplo de la creación de una escuela especial para los indígenas. Sin embargo, no encontró ninguna evidencia acerca de su funcionamiento.

Las primeras cuatro décadas del siglo veinte básicamente son consideradas como un período de estancamiento de la economía en

Guatemala y la introducción de inversión extranjera, particularmente de capital estadounidense. De hecho, compañías tales como la International Railways of Central America, Bond & Share Electric Company y la United Fruit Company se volvieron monopolios que ganaron una gran influencia en las esferas gubernamentales guatemaltecas. Este período también se caracteriza por las dos dictaduras militares de Guatemala vividas por más largo tiempo: los regímenes de Manuel Estrada Cabrera (1898-1920) y de Jorge Ubico (1931-1944).

González sustenta que esta crisis política y económica, que realmente empezó a principios de 1890, interrumpió la tendencia de los cambios progresivos caracterizados por la revolución de 1871. La creación y expansión de la educación se redujo, hubo una introducción de actividades militares desde las escuelas primarias, y aun durante la administración de José María Reyna Barrios, todas las escuelas se cerraron temporalmente debido a problemas financieros. Adicionalmente, la libertad de cátedra o enseñanza se eliminó, así como la educación gratuita en las escuelas secundarias, en 1932, durante la dictadura de Jorge Ubico.

Por otra parte, según González, los cambios positivos puestos en práctica durante esta época fueron: la creación del primer jardín nacional de infantes; la creación, en 1907, del Instituto Centroamericano de Pedagogía, que tenía la meta de contribuir al ideal de la unificación de Centro América; el Congreso Nacional de Pedagogía en 1923 y 1929; la creación de la Universidad Popular en 1923; el intento de crear un laboratorio experimental de psicología en 1926; y la creación de la Escuela Normal para Maestros a nivel preescolar.

Finalmente, González describe la década de la Revolución Democrática de Octubre (1944-1954). En el texto de González, cada etapa tiene sentido con respecto a este período de tiempo que es el más avanzado y el más progresivo. Su narrativa del desarrollo histórico de la educación en Guatemala culmina con este período en Guatemala. La revolución de 1944 intenta finalizar el proceso de introducir el capitalismo moderno a Guatemala. Según González, un problema de la revolución de 1871

fue el alineamiento de los terratenientes feudales con los capitalistas norteamericanos, que causaron un abandono de su espíritu capitalista. Por lo tanto, la empresa básica de la revolución de 1944 era transformar las estructuras semicoloniales y semif feudales de la economía guatemalteca en aquéllas del capitalismo nacional. Este nuevo orden socioeconómico tenía el propósito de beneficiar a todos los guatemaltecos, particularmente a aquéllos que eran marginados y explotados⁷.

El mismo intento por transformar la estructura económica inmediatamente significaba reformas en la educación. Durante este período, hubo un extraordinario surgimiento y desarrollo de muchos programas educativos como nunca antes. En este sentido, González (1970) señala que:

Las aspiraciones democráticas de libertad y recuperación de la dignidad ciudadana, que eran ideas fundamentales de la Revolución de Octubre, fueron de inmediato absorbidas dentro del ambiente escolar como una necesaria consecuencia (p. 389).

Algunos de los proyectos principales puestos en práctica durante este período, mencionados por González, fueron: la campaña de alfabetización; las reformas y la expansión del jardín de infantes y la escuela primaria, particularmente en las áreas rurales; el Núcleo Escolar de Campesinos; las escuelas nocturnas y complementarias para la reincorporación de los estudiantes que abandonan sus estudios; la creación de las escuelas normales para los maestros rurales; la reforma al currículo; las escuelas tipo federación; la creación de la Facultad de Humanidades en la Universidad de San Carlos de Guatemala; y el mejoramiento de las condiciones sociales, culturales y económicas de los maestros.

Todos los cambios promovidos durante la revolución de 1944 tenían el propósito de modernizar las escuelas guatemaltecas y proporcionarles a todos los ciudadanos un acceso más igualitario al sistema educativo⁸. No obstante, las nociones de “modernización” e “igualitarismo” presuponen una perspectiva particular de la cultura, la historia y las

relaciones sociales y económicas que dan por sentada la existencia de otros fenómenos tales como “nación”, “cultura nacional” y “cultura universal”. El significado de estos nuevos fenómenos es considerado como el programa más valioso y vanguardista a llevarse a cabo.

En realidad, éste es un proyecto económico y cultural de desarrollo progresivo de la sociedad, que busca construir no solamente una sociedad igualitaria, sino también una cultura homogénea que pueda construir nuevas relaciones entre las clases socioeconómicas. Otras manifestaciones culturales diferentes, tales como la cultura de los grupos indígenas, se ven como un obstáculo al flujo histórico necesario. Se refieren a ellas como las expresiones de las etapas primitivas o menos desarrolladas de la existencia humana. Por lo tanto, la educación en una etapa histórica altamente evolucionada debe esforzarse para crear una cultura nacional compatible con la cultura universal de occidente. Al respecto, González (1970) nota que algunos de los principios fundamentales que sustentan los cambios educativos realizados por la revolución de 1944 se expresan en las siguientes normas del anteproyecto de ley de la Ley Orgánica de la Educación:

La educación escolar constituye un sistema unitario y progresivo dentro de la continuidad de la cultura y la unidad del universo, y debe guardar una correlación orgánica con las diferentes ramas de la educación nacional (p. 398).

González describe los fines del sistema educativo guatemalteco durante esa época, entre los cuales señala los siguientes:

- a) Conservar y acrecentar la cultura nacional y universal, ofreciendo a los guatemaltecos un contenido educativo que encierre los más altos valores y bienes de la cultura nacional y del mundo;
- (...)
- d) Dar a los guatemaltecos los conocimientos científicos necesarios que desarrollen su pensamiento

y que les preparen para resolver sus propios problemas y contribuir al mejoramiento de la vida de la comunidad a que pertenecen (p. 392).

Como resultado, la revolución de 1944 procuró la incorporación legal de la población indígena a la cultura nacional y universal de la que fueron marginados desde la conquista española. De hecho, la abolición del sistema legal que forzaba a los indígenas a establecer relaciones semif feudales con los terratenientes condujo a un nuevo modo capitalista de producción, y desde ello, a un sistema educativo más abierto e incluyente.

En general, la **Historia de la Educación de Guatemala**, de González, es un intento para mostrar cómo la educación, que es parte de la superestructura, ha sido cambiada en concordancia y como un resultado de las transformaciones producidas en la estructura económica de la sociedad guatemalteca. Debido a que esta narrativa histórica se basa en el materialismo histórico marxista, la posición desde la cual se seleccionan, articulan y evalúan los fenómenos educativos, ya está definida. De modo que, cada acción que contribuya al avance desde una formación económica hacia una más cercana a la sociedad capitalista se considera más progresiva. Después de todo, la forma de realizar la verdadera revolución del proletariado es posible si, y solamente si, hay un despliegue de las contradicciones irreconciliables entre las clases obrera y burguesa.

Al fundamentar estos criterios de ver, explicar y juzgar los fenómenos educativos en la supuesta realización social de la teleología histórica, González caracteriza el período entre 1890 y 1944 como una etapa educativa que conduce a un retraso o impedimento del desarrollo histórico hacia una fase más avanzada de capitalismo. Por lo tanto, este período básicamente se juzga como un período negativo o degenerativo que postula condiciones que tienen que ser eliminadas. González considera que durante este período, la expansión de las escuelas y la incorporación de reformas avanzadas en el sistema educativo fueron interrumpidas en comparación con la etapa previa -la Revolución de 1871- y la etapa subsiguiente -la Revolución de 1944.

González explica que este estancamiento en el campo de la educación es un resultado de la ocurrencia y de la combinación de dos factores principales. Primero, había un resurgimiento de fuerzas conservadoras interesadas en el mantenimiento de las estructuras feudales de la economía guatemalteca. Segundo, durante este período, los monopolios estadounidenses empiezan a penetrar la economía nacional. Lo último explica la clara intervención del gobierno de los Estados Unidos en los asuntos internos y soberanos de Guatemala. González (1970) enuncia que:

Los monopolios imperialistas, como un gigantesco pulpo, succionaban la sangre viva del pueblo devastando las riquezas nacionales; y los gobiernos, desde la tiranía de Estrada Cabrera, venían ajustando su acción a los poderosos intereses de compañías norteamericanas. El impulso renovador de la Reforma Liberal se había estancado, y los intereses de aquella burguesía se habían confundido con los de los sectores feudales que operaban desde los tiempos de la colonia (p. 367).

Estos juicios negativos hacia las tendencias regresivas de un determinado período pueden desafiarse desde el mismo materialismo histórico y dialéctico. Particularmente, la concepción de un desarrollo nacional de la historia niega la misma naturaleza de la lucha de clases en el modo capitalista de producción que es, según Marx, internacional por su misma naturaleza (Marx y Engels, 1971). Es decir, el intento de llevar a cabo una emancipación histórica de la clase obrera a nivel nacional conduce a una inconsistencia en la interpretación de la teoría marxista de la conciencia de clases, y de la lucha de clases entre el proletariado nacional y el proletariado internacional, tal como Marcuse (1971) lo señala:

El conflicto entre los intereses inmediatos y los intereses reales del proletariado, latente desde un principio en la teoría marxista, se convierte ahora en

el conflicto entre dos agrupaciones internacionales: se da por supuesto que el proletariado “externo”, de los países atrasados, lucha por los intereses reales, asumiendo la tarea histórica del proletariado en su conjunto (p. 102).

No obstante, la principal crítica a la posición de González es que sus suposiciones esenciales limitan su análisis de los fenómenos educativos y sus interrelaciones con otros factores que no necesariamente encajan en el ordenamiento del materialismo histórico. La aproximación de González puede ser descrita como sesgada desde los términos de sus preintenciones (Gadamer, 1984).

En realidad, la interpretación de González no examina la validez de su horizonte que limita la posibilidad de lo que está incluido y cómo es interpretado. Además, esta conciencia histórica no reconoce tampoco que está situada y afectada por la historia. Por lo tanto, esta posición está condenada a una interpretación sesgada de los discursos educativos y a un concepto erróneo del pasado en sus propios términos. Es decir, González impone una determinada serie de preguntas y normas preconcebidas sobre el otro horizonte que él intenta entender. Él contextualiza su interpretación del pasado de acuerdo con las necesidades contemporáneas. Como Gadamer (1984) indica: “El que omita este desplazarse al horizonte histórico desde el que habla la tradición, estará abocado a malentendidos respecto al significado de los contenidos de aquella” (p. 373).

La mirada de González sólo es capaz de ver si existió un incremento en el número de escuelas o la creación de “nuevas” instituciones educativas. La positividad⁹ en la educación consiste en ofrecer educación universal e igual para toda la gente. Empero, desde esta posición, no es posible abrir otros campos de positivities. De hecho, González no fue capaz de ver, en los discursos pedagógicos y otros textos, el surgimiento de una nueva racionalidad y normatividad para las instituciones educativas y los procesos pedagógicos que suceden en las escuelas que regularían la coexistencia de diferentes grupos étnicos en Guatemala.

La primacía de lo económico en la historia implica una perspectiva de la etnicidad como mero fenómeno que resulta de las condiciones de explotación precolonial y colonial. En esta perspectiva, los indígenas son el resultado de la estructura feudal -el esclavo- impuesta por la clase gobernante maya y los españoles. En otras palabras, en el mundo moderno, la población indígena es vista como la clase social dominada, es decir, los sirvientes o esclavos en una estructura feudal. Además, una vez que las relaciones entre los medios de producción y las fuerzas laborales son transformadas completamente, los fenómenos del indígena como clase social se desvanecen y solamente son parte de las transformaciones históricas en Guatemala. Por consiguiente, aquéllos que intentan poner en práctica innovaciones educativas, específicamente a favor de la gente indígena, están predestinados al fracaso porque el problema no es lo étnico, sino las mismas condiciones económicas y sociales, que según González (1970), causan esta problemática:

La precaria existencia de este centro se explica por la inexperiencia pedagógica de los rectores de la educación, pues incurrían en el error de querer discriminar la educación de los aborígenes guatemaltecos, sin tomar en consideración que se trataba de resolver un problema cuya única característica consistía en ser de naturaleza rural (p. 314).

Por otra parte, la obra de González presupone una teoría de poder y relaciones unidireccionales entre la estructura económica y la institución educativa. Mientras las relaciones económicas entre las clases dominantes-dominadas despliegan las condiciones y contradicciones del desarrollo humano en una etapa dada de la historia, la clase dominante impone completamente la forma legítima de articular la educación y la cultura. Esto significa que la clase social oprimida solamente es capaz de construir nuevos fenómenos educativos y culturales hasta donde desafía a la clase dominante, y se vuelve la nueva clase emancipadora y universal. Ésa era la situación de la burguesía durante el feudalismo, las consecuentes luchas de independencia, y las revoluciones de 1871

y 1944 en Guatemala. Esto conduce a González a enunciar que: “Existen aún masas monolingües de indios que se encuentran al margen de la cultura y desconocen naturalmente el castellano” (p. 80).

En resumen, la obra de González establece muy al principio un desarrollo teleológico de los fenómenos educativos que son determinados por la evolución de los modos de producción descritos por el materialismo histórico. Las suposiciones preestablecidas limitan la posibilidad de tener acceso no solamente a los fenómenos pedagógicos e históricos, sino también al entendimiento de otros despliegues educativos de diferentes grupos étnicos que no necesariamente encajan en la lógica de las clases socioeconómicas. Por lo tanto, todos los fenómenos educativos están sujetos a una serie de normas económicas que constriñen su articulación. Esta primacía de la economía desautoriza la accesibilidad y la interpretación de los fenómenos históricos mismos. El limitado significado del pasado solamente proviene de nuestras propias expectativas y no de la interacción y fusión de horizontes del pasado y del presente. Además, este despliegue histórico implica una posición universal que describe el proceso de emancipación esperado de los oprimidos, pero a costa de excluir las manifestaciones de las diferencias culturales. En otras palabras, la obra de González conduce al fortalecimiento de una perspectiva etnocéntrica de “la historia”.

4. La historia de la educación, en la *Historia General de Guatemala*

La Asociación de Amigos del País publicó diferentes volúmenes titulados **Historia General de Guatemala**. Este proyecto histórico contiene en cada volumen una sección relacionada con el campo de la educación. La organización de esta narrativa se realiza en cinco períodos: a) de la conquista al año 1700; b) de 1700 a la independencia; c) de la independencia a 1898; d) de 1898 a 1944; y, e) de 1945 a 1991. Diferentes autores han escrito los volúmenes. El primer período fue cubierto por José Mata Gavidia y Alcira Goicolea, en 1993; Alcira Goicolea escribió al respecto del segundo y tercer períodos, en 1994 y 1995; y la

historia de la educación durante los dos últimos períodos fue escrita por Josefina Antillón Milla, en 1995 y 1996. Arnoldo Escobar introdujo todos los artículos.

Por lo general, esta historia de la educación entreteje un proceso continuo por el cual los acontecimientos educativos son ordenados y articulados en una secuencia teleológica. La narración intenta describir cómo la educación en Guatemala ha ido evolucionando desde el inicio del colonialismo hasta finales del siglo XX. La articulación de la evolución educativa se realiza al exponer las constantes renovaciones del sistema educativo nacional desde que los españoles introdujeron las primeras escuelas en Guatemala¹⁰. En este sentido, la narración histórica compone una perspectiva lineal en la que el pasado, el presente y el futuro son entendidos como una relación continua de causas y efectos. Por consiguiente, la tarea de los historiadores es considerada como el establecimiento de las razones y de los antecedentes explicativos para ciertos acontecimientos¹¹.

Esta historia de la educación diseña una estructura orientada hacia el futuro. Los períodos están interconectados de tal forma que cada uno de ellos es considerado como una intensificación o mejora en comparación con el anterior, y al mismo tiempo, subdesarrollado en comparación con el más reciente. En otras palabras, esta aproximación muestra cómo la problemática de una determinada época requiere que miremos ambos: al pasado para conocer sus antecedentes y hacia el futuro como una apertura de nuevas acciones¹². Esta forma de postular una historia teleológica privilegia el futuro y todo lo que sea “nuevo”. Eso incorpora una narración explícita y progresiva que describe el movimiento del sistema educativo guatemalteco. De modo que la pertinencia, la oportunidad o la aplicabilidad de los hechos históricos es dada a los cambios pedagógicos, particularmente a aquéllos que se refieren al nuevo conocimiento científico, teorías sociopolíticas, y procesos o dispositivos tecnológicos.

La narración también proporciona fechas, datos estadísticos, nombres, información política y económica con el fin, no solamente de exponer cómo los hechos históricos están realmente interrelacionados y

determinados uno por el otro, sino también para mostrar su orden cronológico y consecutivo¹³. Aun si una determinada serie de acontecimientos educativos o datos estadísticos pueden ser interpretados como un estancamiento o una descomposición, esta narración histórica crea una sucesión que entiende esos sucesos como las condiciones necesarias para un desarrollo más amplio y el logro de las metas generales hacia el progreso. Por ejemplo, durante el período conservador (1839-1871), la educación ha sido percibida regularmente como una época de falta de desarrollo o atraso en la historia guatemalteca (Carrillo, 1971a; González, 1970; Quéme, 1994a; y Samayoa, 1959).

Esta interpretación se realiza por varias razones: la eliminación de la educación secular y la promoción de una educación religiosa dogmática, bajo la responsabilidad de la Iglesia Católica y con el consentimiento del gobierno; la eliminación de la libertad de cátedra y la estricta vigilancia realizada por los sacerdotes; el retorno a las leyes universitarias promulgadas en 1686 por el Rey de España, Carlos II. Sin embargo, Goicolea (1995) pone de relieve que:

Casi toda la literatura sobre educación ha sido escrita bajo la influencia liberal, razón por la que describe el régimen de los treinta años como una época de oscurantismo y de retroceso. Aunque es difícil presentar pruebas en contrario, y no se puede decir, por lo tanto, que los gobiernos de Carrera y de Cerna se distinguieron por sus logros educativos, tampoco puede decirse que haya sido de retroceso. Más bien, se diseñó un sistema de enseñanza primaria que, dadas las circunstancias, resultaba más realista que los planes anteriores. El hecho de que este sistema haya estado bajo el dominio de la Iglesia, no parece haber influido mucho, pues la generación que se formó en esa época fue la autora de las reformas liberales. Por otra parte, los gobiernos conservadores hicieron funcionar la educación elemental y reconocieron la necesidad de una expansión educativa, aunque en la

práctica ello se limitó a los tres años de primaria (p. 788).

Por consiguiente, cualquier momento del pasado que pudo interrumpir la perspectiva lineal de la historia está incluida en una red de relaciones cuyo resultado es su reducción como una parte uniforme de la evolución total. En este sentido, una crisis económica, un terremoto o el espíritu de una época puede explicar la razón de por qué había una apariencia de una situación accidental que después de todo constituye solamente una condición necesitada para la continuación hacia el progreso¹⁴.

Otro elemento importante en esta historia de la educación es la pertinencia, la oportunidad o la aplicabilidad conferida a la descentralización de la educación. La administración privada de las escuelas fue vista como un desarrollo positivo en el sistema educativo guatemalteco. Los textos documentan y favorecen explícitamente todos los esfuerzos privados realizados por la Iglesia Católica y por otras instituciones para organizar y administrar las escuelas. Además, se hace una fuerte crítica hacia cualquier intento que sea instituido por el Estado de Guatemala. Es más, la intención de asegurar la educación para todos los niños bajo el auspicio del Estado es vista como una medida centralizada, infructuosa e ineficiente.

De esta forma, de acuerdo con esta posición histórica, la función principal del Estado de Guatemala en el campo de la educación, debe ser establecer las condiciones apropiadas para permitirle al sector privado decidir el qué y el cómo tienen que ser ordenados los servicios educativos. Por ejemplo, en cuanto a las mismas primeras acciones educativas durante la colonia, Alcira Goicolea (1993) pone de manifiesto que: "José Mata Gavidia opina que el primer aporte educativo vino de la iniciativa privada (algunos clérigos empezaron a desempeñar la tarea de maestros), pero no excluye que hubiera conquistadores (...) que empezaran a impartir ciertas enseñanzas" (p. 793). Y en otros pasajes, Goicolea critica las acciones gubernamentales de 1835 y 1872 para promover la administración pública de las escuelas. Ella prefiere el

fortalecimiento de las escuelas privadas. Al referirse a la Ley Orgánica de 1875, que declara la educación una prioridad y reserva la supervisión de la educación desde el Estado, Goicolea (1994) señala que:

En la ley dominaba todavía el principio de la centralización, lo cual contradecía los ideales liberales. El gobierno justificaba tal tendencia con las mismas razones mencionadas antes, es decir, que la sociedad no estaba preparada para hacer cambios radicales, por lo que el Estado tenía que tomar la iniciativa. Se aclaraba, empero, que la influencia centralizadora se refería solamente a las escuelas mantenidas por el Estado y que, por consiguiente, no se trataría de influir en las escuelas privadas, las cuales gozarían de libertad de enseñanza. Respecto de esta centralización, se considera que no dio los beneficios esperados y que, antes bien, limitó la iniciativa de las localidades (p. 790).

Implícito en esta perspectiva, hay una posición neoliberal y neoconservadora que actualmente está interesada en la privatización de la educación guatemalteca, suponiendo que esta acción hará que las escuelas sean más eficientes. Por lo tanto, el esfuerzo histórico consiste en rastrear las iniciativas privadas en la educación con el fin de mostrar sus resultados satisfactorios¹⁵.

La significación otorgada a la educación privada es que esta historia de la educación está interconectada con el papel positivo conferido a la Iglesia Católica. Hasta 1871, la Iglesia fue considerada durante la colonia como la principal institución para contribuir a la articulación del sistema educativo guatemalteco. Es decir, la educación privada realmente connota los esfuerzos realizados por la Iglesia con el propósito de lograr los intereses, ya sea de los conquistadores o de la aristocracia. Una vez que lo privado es idéntico a los intereses educativos de la Iglesia Católica, la educación religiosa es considerada como una causa noble. Cualquier intento para confrontar este ordenamiento educativo es considerado como

un error histórico que demora el proceso de evolución de la educación guatemalteca. Además, todas las acciones educativas que pueden ser interpretadas como exitosas, de acuerdo con los parámetros establecidos por la historia de la educación y la cual proviene de las iniciativas gubernamentales, son vinculadas y adjudicadas inmediatamente a la Iglesia. Según Goicolea (1995):

Suprimir el carácter religioso de la educación fue la base de la tarea legislativa liberal, y ello se apoyaba en el criterio de que las sociedades que más progreso habían alcanzado eran las que tenían más perfección social, y que esta perfección dejaba poco lugar para la religión. En realidad, los liberales buscaban eliminar el poder de la Iglesia. En junio de 1872, por medio del Decreto No. 64, se declaró la secularización de las comunidades religiosas y la nacionalización de sus bienes, cuyo producto el gobierno dedicaría a la educación gratuita. (...) En consecuencia, el gobierno quitó a las parroquias y a las municipalidades la responsabilidad de educar a los niños de sus jurisdicciones y asumió totalmente la función educativa (p. 788).

Considerando la evolución histórica de la educación en relación con la población indígena, esta narración se dirige desde el principio a la problemática de la educación y de la etnicidad para justificar y delimitar lo que está incluido o no como parte de la historia de la educación. De hecho, para empezar la narración histórica con el período colonial, coloca el desarrollo de la educación como una problemática más grande de diferencias y confrontaciones culturales. Esto significa que los historiadores enfrentan la problemática de estructurar la forma o las formas desde las cuales serán asequibles, seleccionados, analizados y entendidos los fenómenos educativos. La solución a este problema les permite a los historiadores tejer una narración significativa que considera a la educación española e indígena como valiosa o vana, avanzada o primitiva, legítima o ilegítima.

Esta aproximación histórica parte de definir la educación y delinear sus interrelaciones entre las diferentes culturas. De esta forma, Goicolea (1993) define la educación como:

Un proceso por medio del cual el individuo aprende a vivir dentro de su grupo. En otras palabras, al crecer dentro de una sociedad adquiere la cultura de su unidad social: lengua, religión, sistema de valores, cosmovisión, etcétera. Es éste un proceso permanente de aprendizaje, en gran parte informal, dado en la familia y en otros grupos sociales particulares, al que se añade a veces el subproceso de la educación formal, localizado en la escuela y a cargo de maestros (p. 793).

Particular interés tiene la división entre la educación informal y la formal. Según esta última definición, mientras la educación informal es un fenómeno universal observado en todas las culturas, la educación formal es una situación practicada solamente en algunas sociedades específicas.

El siguiente paso de Goicolea consiste en exhibir más específicamente las relaciones entre la educación, la informal y la formal, dentro de los grupos socioculturales. De esta forma, ambas (la educación informal y la formal) son insertadas en un fenómeno mayor llamado enculturación.

La noción antropológica de enculturación permite tener acceso a los fenómenos de la educación en el contexto de la cultura del colonialismo. La lógica consiste en reconocer que hay un proceso de educación desarrollado dentro de una determinada sociedad, y adicionalmente, un proceso de educación que emerge del entrelazamiento entre las culturas indígena y española. Este último es llamado “transculturación”, que es definido por Goicolea (1993) como “la abierta imposición de una cultura extraña” (p. 793). En este sentido, la enculturación y la transculturación son consideradas como procesos mutuos que provienen de ambas culturas.

No obstante, esta conciencia abierta que tiene el propósito de entender las influencias mutuas entre las formas indígenas y españolas de ordenar la educación, ahora es reducida a un alcance más estrecho. El sentido de la educación apunta esencialmente a la educación formal proporcionada por los españoles, y por lo tanto, la historia de la educación es considerada como la historia de la educación formal, la forma en que los españoles introdujeron las escuelas a Guatemala, y los procesos a través de los cuales los pueblos indígenas fueron transculturizados. Por lo tanto, los principales desarrollos son aquéllos promovidos por los españoles, particularmente por la Iglesia Católica. Goicolea (1993) afirma que:

Un factor más en la educación, que fue importantísimo y debe considerarse de manera objetiva, es la religión. La unión Iglesia-Estado, y el compromiso de la Corona española de evangelizar, hicieron que el proceso educativo en la época de la colonia fuera casi exclusivamente tarea de los religiosos y una de las preocupaciones principales de los superiores y de los obispos. Todos ellos, por lo tanto, fueron las figuras más relevantes en la educación de la época colonial (p. 793).

Eso es lo que se halló en los primeros dos volúmenes: una narración de las dificultades y logros de los conquistadores en establecer las escuelas primarias, la universidad, nuevas ideas pedagógicas y los problemas afrontados por los españoles al enseñar a la población indígena a hablar en español, es decir, la castellanización de las culturas nativas¹⁶.

Ambas, la función de enculturación lograda por la educación informal dentro de los grupos indígenas, y la función de la transculturación dirigida hacia la castellanización, fueron mencionadas sólo marginalmente. La razón por la que se mencionaba era para poner de relieve cómo los frailes aprendieron los dialectos indígenas con el fin de llevar a cabo e intensificar su esfuerzo de enseñar catecismo y español a los indígenas. La pertinencia de mencionar la influencia de la cultura indígena es

principalmente para enfatizar y observar los esfuerzos que se necesitan en la transición a un nivel más alto de educación¹⁷. A fin de esquematizar y entender la explicación razonada de esta historia de la educación, se construyó una tabla relacionada con las funciones educativas durante el período colonial basado en los volúmenes II y III de **Historia General de Guatemala**. Esta tabla exhibe la forma en que esta narración histórica articula los fenómenos de la educación, y la forma en que las interrelaciones entre las funciones de enculturación y transculturación son desplegadas por los grupos étnicos durante el período colonial.

**Funciones educativas durante el período colonial basadas
en los volúmenes II y III de Historia General de Guatemala**

Grupo étnico	Función educativa			
	Enculturación		Transculturación	
	Educación no formal	Educación formal	Educación no formal	Educación formal
Español	0	X	---	0
Indígena	0	---	X	0
Ladino	0	---	X	0

- 0 Fenómeno reconocido sólo marginalmente o no reconocido completamente.
 X Fenómeno considerado como el más importante, y luego el que va a ser incluido exclusivamente.

Consecuentemente, los acontecimientos considerados más pertinentes durante los siglos XVI, XVII, XVIII y los primeros veinte años del siglo XIX, fueron los siguientes: la creación de la educación elemental

(primaria) que consistía en escuelas para enseñar la Biblia, y a escribir y leer en castellano a los niños españoles; la creación de los colegios de especialización diseñados para la enseñanza de latín, gramática, filosofía y teología con el propósito de educar a los sacerdotes y predicadores; y los orígenes y el desarrollo de la Universidad de San Carlos de Guatemala que ofrecía estudios en teología, filosofía, medicina, derecho y lenguas nativas.

Otros temas mencionados están relacionados con la educación de las mujeres, la catequesis, la castellanización y la educación para las artesanías. Esta historia también proporciona una narración acerca de los “hechos” importantes tales como el terremoto de 1777, que destruyó los edificios escolares. Finalmente, la última parte de la educación colonial enfatiza la introducción de las ideas ilustradas y sus implicaciones para independizarse de España.

En el volumen IV de **Historia General de Guatemala**, ya el significado de la educación como educación formal está sedimentado. De modo que el tema esencial de esta narración histórica es el desarrollo de la educación proporcionada en las escuelas y la universidad durante el período que va desde 1821 hasta 1898. Este significado asignado al término “educación” es reconocible desde el principio de este volumen, cuando Escobar (1995) señala que: “La educación tuvo un viraje radical en el siglo XIX, ya que se hizo imperativo extenderla a todos los habitantes” (p. 779).

En este mismo sentido, Goicolea (1995) enuncia que justamente después de la independencia: “La falta de datos sobre lo que en materia de educación sucedía en el interior del país hace muy difícil ofrecer un panorama general, pero la información disponible acerca de la ciudad de Guatemala permite afirmar que la educación formal era escasa” (p. 781). Esta narración articula un horizonte que primero reduce el significado de la educación a educación formal; y segundo, abre un horizonte de acciones hacia la expansión de la educación formal a toda la gente como una prioridad de la nación. Las leyes constitucionales y educativas encima de eso adquieren pertinencia, considerando que regulan la forma en que la educación será ordenada y expandida a todos los guatemaltecos.

Implícita en esta perspectiva, está la suposición de que aquéllos, quienes no tienen educación formal, son considerados ya sea ignorantes o incivilizados. En contraste, los pocos educados son aquéllos que están al frente guiando y comandando los movimientos de carácter político, económico y social dirigidos hacia el progreso. Esto está claramente señalado por Goicolea (1995):

Según Salvador Mendieta, las masas populares eran ignorantes. Era raro que alguna mujer supiera leer y escribir, y más aún que acostumbrara hacerlo. En todas las clases mostraban ignorancia, con excepción de algunos sacerdotes, médicos, abogados y uno que otro agrimensor. Sin duda, la situación era similar en las otras provincias de Centroamérica, y por eso el movimiento de la independencia, así como los movimientos políticos posteriores, estuvieron en manos del pequeño sector urbano educado (p. 781).

Mientras que el adjetivo “ignorante” es usado para designar gente de cualquier trasfondo social y cultural, el término “incivilizado” está exclusivamente reservado para los indígenas. Por tanto, lo que se trae al primer plano son aquellas leyes, planes y escuelas que no solamente continuaron con las acciones de enseñar el castellano a la población indígena, sino también de introducirlos a la cultura occidental. No importa qué clase de gobierno rigiera el país, la educación indígena estaba reducida a aquellos esfuerzos de protegerlos y civilizarlos.

Se realizó una parte considerable de la descripción y del análisis histórico al respecto del Congreso Centroamericano de Pedagogía llevado a cabo en 1893. Tal como fue mencionado antes, específicamente en la sección dedicada al texto **Historia de la Educación de Guatemala**, de González, uno de los principales temas del congreso es sobre los medios eficientes de civilizar a la raza indígena, y el modo que la educación tiene que asegurar para convertir a los indios en ladinos. Aun cuando Goicolea (1995) designa la mayoría de los discursos como racistas, ella justifica que son parte de una época que era fundamentalmente racista:

Las mociones reflejaban en general los prejuicios propios de la época, y evidenciaban la intención de sacar al indígena de su cultura y de incorporarlo a la vida nacional, siempre con tendencias proteccionistas y paternalistas de parte del Estado y de los terratenientes. Sin embargo, Francisco Gamboa presentó una moción diferente, que (...) insistía en la conveniencia de usar los idiomas nativos en la enseñanza y, además, enaltecer la raza indígena, su historia, su arte y su música (p. 794).

Más tarde, Goicolea (1995) reafirma lo dicho cuando señala que: “Los temas tratados en el Congreso Pedagógico (...) también demuestran que había información de lo que sucedía en otras partes del mundo y el deseo de imitar lo bueno” (p. 797). Por lo tanto, a pesar de la identificación de un discurso educativo racista durante este período de tiempo, esta historia de la educación justifica la situación al afirmar la misma naturaleza racista de ese momento, y al aceptar la imitación de las acciones educativas en otras partes del mundo.

El volumen V trata sobre el período que va desde 1898 hasta 1944. Esta parte del libro **Historia General de Guatemala** tiene dos principales preocupaciones o inquietudes. Primero, hay un intento de asegurar la continuidad del proceso evolutivo de la educación, al mostrar la forma en que este determinado segmento de la historia continuó el diseño y el estilo originados en el período anterior, particularmente por la Revolución Liberal¹⁸. La continuidad se articula al mostrar el crecimiento del número de escuelas, maestros y estudiantes, y al comparar el número de niños inscritos en las escuelas con los indicadores demográficos. El análisis cuantitativo se usa para juzgar cuánto desarrollo se obtuvo en comparación con los períodos precedentes y siguientes. Como resultado, el texto está lleno de toda clase de tablas y cuadros.

Segundo, la narración también muestra cómo la educación continúa su curso de progreso por la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas, los cambios administrativos, y la creación de nuevas escuelas y carreras.

Hay un intento de hallar los orígenes de esas innovaciones educativas, específicamente aquéllas relacionadas con la educación especial, escuelas vocacionales y prácticas, las reformas en la universidad y las Fiestas de Minerva.

El discurso concerniente a la etnicidad en la educación prácticamente desaparece como un tema de discusión importante en esta narración. La educación indígena se menciona solamente al observar que diferentes gobiernos y líderes estaban interesados en solucionar el así llamado problema de la diversidad cultural y lingüística, la educación rural y la incorporación de los indígenas al desarrollo nacional.

En este sentido, las clases gobernantes no tienen que cumplir una posición “siempre justa y aceptable”; más bien, su preocupación es solucionar el “problema” que representan los indígenas. Esto es lo que Antillón (1996) señala:

También fue herencia del siglo XIX el interés por la educación de los indígenas, tema que tuvo prioridad en el Congreso Centroamericano de Pedagogía de 1893. Los ciudadanos de mayor educación siempre habían hablado sobre la necesidad de educar a los indígenas para impulsar el progreso nacional, el cual no podría lograrse sin ‘civilizar’ a los indígenas, darles un trato más justo y obligarlos a participar en la vida nacional. Las propuestas o recomendaciones para lograr esto no siempre eran justas y aceptables, pero expresaban la preocupación de los grupos dirigentes por el llamado ‘problema indígena’. En la primera mitad del siglo XX, esta preocupación dio lugar a una corriente de pensamiento que se conoce como *indigenismo* (p. 568).

Después de esta observación, en el volumen V no hay otra narración sobre la educación indígena. Lo que podemos hallar es la presentación y análisis de tablas llenas de números y gráficas que intentan representar

las tendencias educativas seguidas por las inscripciones de los estudiantes y el número de escuelas durante este período de tiempo.

En **Historia General de Guatemala**, la sección concerniente a la educación escrita por Goicolea y Antillón (1993, 1994, 1995 y 1996) muestra limitaciones e insuficiencias fundamentales en el entendimiento de las relaciones interétnicas en la educación. En realidad, esta historia de la educación postula un determinado modo de percepción sedimentado que despliega varias suposiciones no examinadas desde el principio. Esta historia habilita una serie de condiciones acríticas para seleccionar determinados fenómenos como históricamente pertinentes y adecuados, y proyecta las expectativas de los intérpretes. Estas precondiciones de selección, de ordenamiento y de juicio sobre los fenómenos educativos condujeron a los historiadores a restringir sus horizontes, y luego a tener el concepto erróneo del significado del desenvolvimiento histórico de la educación.

Por lo menos, podemos mencionar tres suposiciones no examinadas que están significativamente presentes en esta historia de la educación. Primero, esta historia es afectada por el debate actual en Guatemala que discute las ventajas de privatizar las escuelas. Esta perspectiva neoconservadora penetra toda la narrativa histórica. Desde el principio, esta historia de la educación favorece marcadamente la educación privada. Al mismo tiempo, la educación pública es considerada como un intento del Estado para centralizar y monopolizar los servicios educativos que reducen las oportunidades de atender las necesidades locales. Además, la educación pública no solamente reduce el surgimiento de iniciativas locales, sino también establece una educación uniforme (Escobar, 1995; Goicolea, 1993 y 1995). De acuerdo con esta historia, la tendencia a centralizar la educación se observa particularmente durante las administraciones políticas liberales (1830 y 1870). Sin embargo, los documentos oficiales evidentemente declaraban que el Estado aseguraba la libertad de cátedra, especialmente en las escuelas privadas. La sola excepción es que las escuelas privadas, como otras instituciones, tienen la obligación de respetar las leyes guatemaltecas. De acuerdo con la Ley de Educación de 1831 (Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública)¹⁹:

Artículo 9o. Toda instrucción o enseñanza costeadada por el Estado, o dada por cualquier cuerpo o persona con autorización del gobierno, será pública y uniforme.

Artículo 10o. Toda instrucción pública se dará gratuitamente.

Artículo 11o. Estos dos artículos no se entenderán, en manera alguna, con la enseñanza privada, la cual quedará absolutamente libre, sin ejercer sobre ella el gobierno otra autoridad que la necesaria para hacer observar las reglas de buena política y para impedir que se enseñen máximas ni doctrinas contrarias a la moral cristiana, o subversivas de los principios sancionados en la Constitución Política, así de la república como del Estado (Batres Jáuregui, 1925, p. 87).

La Ley Orgánica de Educación de 1879 muestra la misma concepción de respetar y garantizar la educación privada. La única variante con respecto a la ley de educación de 1831 es el intento de secularizar la educación. Esto está claramente enunciado en la Ley Orgánica de 1879:

Artículo 1o. Se garantiza la libertad de enseñanza en la República.

Artículo 2o. La enseñanza que se dé á expensas del Estado, es puramente laica, dirigida é inspeccionada por el Gobierno y estará sujeta á las prescripciones de la presente ley.

Artículo 3o. La enseñanza privada es fomentada por el Gobierno, no ejerciendo sobre ella mas que la vijilancia que demandan la conservación del orden, la moral y las leyes.

Artículo 4o. La instrucción pública se divide en primaria, secundaria, normal y profesional (Gobierno de Guatemala, 1881, p. 358)²⁰.

Por lo menos, no existe un intento oficial para limitar el funcionamiento de las escuelas privadas, ni para limitar las así llamadas “iniciativas locales” o “necesidades locales”.

No obstante, hay un tema de discusión muy importante que permanece sin discusión. En realidad, la misma conciencia histórica que juzga la administración privada de la educación como el mejor formato no es capaz de reconocer que ambas, la educación pública y la privada, han borrado del horizonte las diferencias culturales. En realidad, esta historia de la educación está preocupada por los intereses privados de los conquistadores, la Iglesia y la aristocracia, pero ignora cómo ambas, la educación pública y la privada, han constituido un proyecto de asimilación y aculturación.

La segunda suposición no examinada en esta historia de la educación está relacionada con la primacía asignada a la cultura occidental. En realidad, la misma historia de la educación se considera como una narración cronológica de la forma como la educación formal europea se introduce y evoluciona en Guatemala. Como Escobar (1993) señala:

En la **Historia General de Guatemala**, se analiza el fenómeno social de la educación como un proceso que principia en el siglo XVI, después de la llegada de los españoles. El análisis parte de dicha época sencillamente porque se conoce muy poco de la educación indígena anterior a la Conquista (p. 791).

Según esta perspectiva, el interés histórico en la educación indígena solamente es pertinente durante el período precolonial. Después de la conquista, la educación legítima es proporcionada por ambos, la Iglesia y el Estado. Además, las secciones relacionadas con la educación indígena tratan con la inserción de la población indígena en el sistema educativo formal occidentalizado adoptado. Por lo tanto, esta narración histórica establece una conciencia histórica que confiere supremacía a la educación, a medida que es articulada por el mundo de vida occidental. Una vez que esta conciencia histórica es postulada como legítima, existe poca

posibilidad para generar un análisis crítico por el cual uno pueda examinar la formación de las categorías de uno mismo, las unidades de análisis, las descripciones y los juicios. Esta determinada conciencia histórica es incapaz de examinar el modo de percepción sedimentado moderno occidental, o en otras palabras, no puede examinarse a sí misma.

Tercero, esta historia de la educación construye un desarrollo continuo de los fenómenos educativos como si fuesen un proceso consecutivo de causas y efectos. Cuando éste es el caso, uno supone que se es capaz de descubrir y narrar la historia real tal como era. Sin embargo, las causas y los efectos en la historia ya se fueron; ya no son visibles. Apelar a las relaciones de causa-efecto solamente significa la postulación de ciertas condiciones para leer los acontecimientos uno tras otro. Empero, estrictamente hablando, lo que tenemos son solamente los rastros que desde ya significan algo (monumentos, textos, artesanías y otros objetos). Por lo tanto, el propósito de hallar aquellas relaciones causales está condenado al fracaso. Debido a que esta aproximación histórica establece precondiciones no críticas de interpretación, excluye otras posibilidades de entender y tener acceso a los fenómenos educativos. Además, al construir una secuencia causal de la historia, esta aproximación está suscrita por una percepción estadística y matemática de los fenómenos. Desde una serie numérica, hay un intento por explicar la ocurrencia de los acontecimientos.

Por consiguiente, una gran parte de la tarea histórica consiste en desplegar información cuantitativa e indicadores estadísticos. Por ejemplo, el progreso o decadencia de un cierto período histórico se juzga con base en el número de estudiantes inscritos, número de escuelas, número de personas que reciben un diploma, etcétera. No obstante, el problema de esta percepción estadística de los fenómenos es su mismo fundamento al decir que ciertos patrones de números denotan ya sea una crisis o un progreso. De hecho, los números en sí mismos no significan que determinados fenómenos son incorrectos o correctos, a no ser que incluyamos los criterios subjetivos para evaluar ciertos datos numéricos. Estos criterios subjetivos o suposiciones raramente están articulados en estas narraciones históricas. Como resultado, se encuentra

una confusión que consiste en considerar un número como una realidad objetiva que describe una cadena de causas y efectos, cuando en realidad constituye una valoración arbitraria. El problema principal de mirar a la causalidad al utilizar los métodos estadísticos y matemáticos es cuando queda establecido que ésta es la única forma de articular un entendimiento objetivo. Cuando ocurre esta conciencia reductora, no reconoce otras posibles formas y contenidos de análisis.

En el caso de la educación indígena, las interrogantes que parecen pertinentes tratar de responder son: cuántos estudiantes indígenas están inscritos en las escuelas, ya sea que haya habido o no un aumento en el número de escuelas indígenas, o cuánta gente indígena se ha graduado de la escuela de segunda enseñanza o de la facultad universitaria. Esto significa que la forma occidental de instrucción escolar, sus objetivos, contenidos, metodologías, estrategias, relaciones de poder, conciencia del tiempo, destrezas o habilidades deseadas, etcétera, no pueden ser tematizados. Aquellos temas de discusión simplemente son removidos de la discusión. Se vuelven invisibles. Por lo tanto, el análisis de la función asimilatoria y las políticas de aculturación dentro de las escuelas a lo largo de la historia permanecen sin ser cuestionadas y parecen como normales y como una narración objetiva de la historia.

5. Un balance general

En general, los textos de la historia de la educación en Guatemala no han tratado con los fenómenos de la constitución étnica en el sistema de educación guatemalteco. De hecho, el desenvolvimiento de la conciencia histórica ve a la educación como el desarrollo del sistema educativo formal occidentalizado. De esta forma, las escuelas se vuelven una formación universal que choca con otras maneras no formales de ordenar la educación, particularmente con aquéllas articuladas en las culturas indígenas. En realidad, en las historias tradicionales de la educación, el término "educación" se reduce a las escuelas formales auspiciadas por el conquistador, el religioso o la oligarquía guatemalteca.

Dentro de esta estructura, la así llamada “educación indígena” adquiere dos significados. El primer significado se refiere a la educación proporcionada por la gente nativa antes de la conquista. El segundo se refiere a la educación proporcionada, ya sea por los frailes españoles o ladinos, con el fin de incorporar a la gente primitiva a una civilización más avanzada. Sin embargo, aun el mismo concepto de “historia” podría no ser muy apropiado para los “pueblos indígenas”. ¿Es el caso que los pueblos tengan historias? ¿Es que los eruditos occidentales son conocedores de que la concepción de “historia” se origina de una distinción entre lo “científico natural” y lo “intencional humano”?

De hecho, alguna gente no necesita una conciencia histórica de tipo consecutivo, porque entienden su relación con el pasado a través de la tradición oral hablada. Esas narraciones orales todavía pertenecen a la vida contemporánea, vidas pasadas en esas tradiciones orales sin haberse vuelto pasado. Esa gente selecciona de los tesoros de sus narraciones lo que es pertinente, oportuno y aplicable para sus vidas. Por lo tanto, esas narraciones orales no dicen que: esas narraciones emergen de las historias o que de alguna forma implican el futuro o porvenir. Son campos abiertos de la conciencia de los pueblos. Las narraciones orales son vividas, y no requieren una referencia al desarrollo histórico intencional o a secuencias progresivas. Este tipo de conocimiento o conciencia es la conciencia humana más común aun en el occidente. Después de todo, cuando hablamos sobre nuestros derechos humanos, no decimos que provienen de la historia, pero suponemos que están presentes como parte de nuestras vidas.

Por lo tanto, antes de nuestra conciencia histórica, hay tradiciones vividas que no se llaman a sí mismas tradiciones históricas. La conciencia histórica es un segundo orden, constitución teórica que podría volverse un hábito dado en un discurso teórico. Empero, este discurso no necesariamente aparece en todas las culturas.

Finalmente, el análisis historiográfico nos muestra que existen varias suposiciones y vacíos respecto a la forma como los historiadores intentan

entender los fenómenos educativos: a) existe una suposición de un desenvolvimiento histórico uniforme, continuo y progresivo que está fundamentado en las relaciones de causa-efecto; b) existe una aceptación de una valoración intencional que articula una jerarquía preconcebida de los fenómenos históricos sin previo examen; c) desde el principio, los historiadores dan preeminencia a la educación ladinizante-occidental que es considerada como el núcleo del desenvolvimiento histórico de los fenómenos educativos; d) existe la presunción de que podemos tratar con los hechos históricos y construir una narración histórica acerca de cómo realmente sucedieron las cosas; y, e) existe también una suposición de que las culturas indígenas pueden ser subsumidas en la concepción de “historia” que se origina de la distinción entre lo “científico natural” y lo “intencional humano”.

Estas narraciones históricas se basan en ciertos preentendimientos no articulados, y se forman sin ser sometidas a una investigación crítica. En realidad, estos textos sobre la historia de la educación no han sido contruidos al examinar el fundamento de su validez y legitimidad. Como resultado, un campo completo de fenómenos se abre a interrogar la forma en que la educación ha estado constituyendo los fenómenos étnicos. Adicionalmente, esas historias han dejado fuera la búsqueda de las formas en que el discurso educativo ha estado relacionado con otros discursos e instituciones que dieron como resultado la formación de un sistema de dominación basado en las diferencias culturales y étnicas.

6. Notas

- ¹ En este sentido, Carrillo (1971a) señala que: “En Guatemala, la reforma educativa ha estado funcionando desde el trabajo del precursor de la Reforma Liberal, doctor José Mariano Gálvez, quien echó los cimientos de la educación secundaria con la creación de la primera escuela secundaria del Estado. (...) Esta reforma, que ha estado funcionando a lo largo de tantos años, ha sido una conjunción de esfuerzos ajustados para mejorar y vitalizar la educación existente en cada administración gubernamental” (p. 24).

- ² Ranke, Leopold von (1975). *The Theory and Practice of History* (La teoría y la práctica de la Historia), Bobbs-Merrill, Indianapolis, Indiana.
- ³ González es muy coherente en sus fundamentos marxistas. La idea de la educación como una reproducción social viene de la teoría económica e histórica de la estructura y superestructura de la sociedad de Marx. Marx (1970) señalaba que: “En la producción social de su existencia, los hombres inevitablemente entran en relaciones definidas, que son independientes de su voluntad, específicamente relaciones de producción apropiadas a una etapa dada en el desarrollo de sus fuerzas materiales de producción. La totalidad de estas relaciones de producción constituyen la estructura económica de la sociedad, el fundamento real, sobre el cual se levanta una superestructura legal y política, y a la cual corresponden formas definidas de la conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso general de la vida social, política e intelectual. (...) Los cambios en el fundamento económico conducen tarde o temprano a la transformación de toda la inmensa superestructura” (pp. 21-22).
- ⁴ González toma de Marx la periodización de la historia. Marx (1970) observa que: “En un amplio perfil, los modos de producción asiáticos, antiguos, feudales y burgueses modernos pueden designarse como épocas marcando el progreso en el desarrollo económico de la sociedad” (p. 21).
- ⁵ González declara que: “La encomienda de los Indios consistía en darle a un Español una cantidad variable de Indios con el propósito de explotarlos y cobrarles los tributos de parte del rey” (pp. 59-60).

Burkholder y Lyman (1994) hacen una definición legalista de una encomienda como: “Un otorgamiento de autoridad sobre un grupo de Indios. Llevaba la obligación de cristianizarlos y protegerlos a cambio de servicios laborales y/o tributos” (p. 337).

Otras definiciones relacionan la encomienda con la sociedad feudal. Haring (1975), quien señalaba: “La encomienda ha sido una concesión temporal de los derechos señoriales y de jurisdicción sobre las tierras conquistadas de los infieles, hecha por la corona a los caballeros o nobles como una recompensa por servicios en las guerras Moriscas o Morunas. Los campesinos en estas tierras presumiblemente eran arrendatarios o inquilinos de la corona, y los derechos de vida para sus servicios les fue dado a los encomenderos. Tal como fue desarrollado en las Indias, la encomienda era el patronazgo o las prebendas políticas conferidas por el favor real sobre una porción de nativos concentrada en los poblados, caseríos o colonias cerca de aquéllas de los Españoles; la obligación de instruirlos en la religión Cristiana y los elementos de una vida civilizada, y para defenderlos en sus personas y propiedades; unido con el derecho a demandar tributo o trabajo a cambio de estos privilegios” (p. 40).

Las funciones ideológicas y de vigilancia de las encomiendas son acotadas por Farriss (1992): “Las encomiendas eran en la mayoría de las áreas una institución de transición, cesión de Indios a los conquistadores y otros antiguos colonos, bajo las cuales los Españoles obtenían apoyo material a cambio, supuestamente, por la tutela y la supervisión de la conversión de los Indios a la Cristiandad” (p. 39).

⁶ González acota que: “A pesar de haber aumentado en gran medida el desarrollo económico del país, las formas de explotación, particularmente en las áreas rurales, continúan como antes; les permite a los nuevos terratenientes, la mayoría de ellos caficultores, volverse ricos rápidamente a causa de la explotación semifeudal más inocua. No obstante, tenemos que reconocer que con la explotación liberal revolucionaria, el desarrollo capitalista emerge en Guatemala con todos los avances e inconvenientes que son inherentes a ello” (p. 325).

⁷ En este sentido, González (1970) acotaba que: “La revolución de la burguesía democrática guatemalteca, que empezó con la causa

patriótica durante junio y octubre de 1944, y que se volvió realidad con la acción popular y militar del 20 de octubre del mismo año, unió bajo la misma bandera los sectores más grandes de la nación, integrados por los estudiantes universitarios, los maestros, los intelectuales, los militares jóvenes y un importante sector de los trabajadores. Los objetivos revolucionarios emergieron al principio del deseo popular por la libertad y el rescate de la dignidad humana. (...) Posteriormente, [la revolución] adquirió un contenido concreto cuando las verdaderas causas de los problemas guatemaltecos se hallaron en el subdesarrollo económico del país. De hecho, Guatemala está sujeta a relaciones semif feudales de producción; y ésta era la razón para la miseria que afectaba a la mayoría de la población, particularmente a aquéllas que no tenían la protección legal por el Estado. De modo que, la población continuaba sometida a la explotación ignominiosa” (p. 367).

- ⁸ Según González (1970), “Desde el primer momento del proceso revolucionario de octubre fue reconocido que la ignorancia era una de las causas primordiales que había impedido el funcionamiento de la democracia, y a partir de ese momento se le dio primordial atención a la creación de las escuelas para todos los ámbitos de la nación” (pp. 392-393).
- ⁹ “El término “positividad” se usa en el sentido acuñado por Foucault (1972). Básicamente, se refiere a la forma que tienen los discursos y las declaraciones para “fusionarse, anularse el uno al otro, excluirse el uno al otro, complementarse el uno al otro, formar grupos que en grados que varían son indisolubles y están dotados con propiedades únicas” (p. 124). Es decir que una positividad está relacionada con la manera particular en la que las declaraciones y los discursos son acumulados y cambiados. Por ejemplo, el discurso económico tiene su propia forma de acumulación, la cual es diferente de otros discursos tales como los discursos culturales, los religiosos o los sociales.
- ¹⁰ En la introducción del primer período, Escobar (1993) señalaba que: “En la **Historia General de Guatemala** se han analizado los

fenómenos sociales de la educación como un proceso que empieza en el siglo XVI, después de la llegada de los españoles” (p. 791).

- ¹¹ La tarea del historiador como buscador de las verdaderas causas que motivan los desarrollos históricos puede reconocerse en muchos de los textos.

Un ejemplo es el siguiente pasaje escrito por Goicolea (1993) cuando afirma que: “Sin duda, entre los siglos XVI y XVII, había grandes diferencias en cuanto al estado de la educación. Para explicar esta circunstancia, tiene que tomarse en cuenta que en el siglo XVI estaba la conquista y la estabilización, y sucedieron los primeros intentos de la transculturación de la gente india. El empeño, entonces, debe ser fundamentalmente la evangelización que ocasiona el comienzo del aprendizaje de los dialectos indígenas y los intentos de castellanizar” (p. 801).

- ¹² Por ejemplo, sobre el período educativo entre 1898 y 1944, Antillón (1996) enunciaba que: “La doctrina educativa liberal y el sistema educativo formal siguió en el siglo XX. Dificilmente hubo cambios durante todos los regímenes liberales que gobernaron hasta 1944. Puede decirse que su influencia llegó más lejos. Las leyes orgánicas de educación, las regulaciones o reglamentos, los planes de estudio, etc., fueron modificados en momentos diferentes. La Secretaría de Instrucción Pública fue transformada en el Ministerio de Educación, se crearon nuevas unidades burocráticas, emergieron nuevas modalidades pedagógicas, pero el sistema básico perduró” (p. 559).

Más tarde, Antillón enumera los principales nuevos avances introducidos en el sistema educativo guatemalteco: “En el campo de la extensión cultural, la creación de la Universidad Popular por un grupo de estudiantes universitarios significó una extensión objetiva y efectiva hacia la clase trabajadora que vivía en la pobreza. En cuanto a la gente con impedimentos (discapacitada), la educación especial desempeñó un papel predominante que fue consolidado con la creación de la escuela para las personas ciegas y sordomudas. (...)

La situación cambió desde la falta de maestros graduados a principios de siglo hasta la instrucción de maestros de enseñanza elemental integral y rural (en 1940, el 51% de los maestros eran graduados, el resto no tenía estudios normales). (...) La enseñanza preescolar alcanzó un desarrollo que fue complementado con la creación de la Escuela Normal para Maestros de los jardines de infantes en la cual fueron capacitados maestros especializados. (...) Finalmente, tiene que señalarse que al principio existía una falta de criterios adecuados para satisfacer la educación rural cuando era considerado que los diferentes lenguajes indígenas eran un obstáculo al aprendizaje de la lectura” (p. 573).

- ¹³ Este tema de discusión particular puede ejemplificarse en todos los volúmenes. Por ejemplo, debido a los terremotos de 1773, la universidad en Guatemala se trasladó a otro lugar. El rector de la universidad informó que, debido a la mudanza, la institución estaba en una crisis.

Goicolea (1994) intentó mostrar cuál era la causa más probable de esta crisis basada en un análisis de datos estadísticos: “En el informe del Rector al Presidente Mayorga se explicaba que la Universidad estaba en decadencia por los últimos veinte años; que había un ‘reducido’ número de estudiantes; que los buenos estudiantes abandonaron o desertaron de sus carreras y se dedicaron a otros negocios, y otros tenían mucho miedo de avanzar a grados superiores. El número de estudiantes que ganaron un grado o título académico fueron los siguientes: durante la década anterior a 1773, 122 bachilleres y 30 estudiantes graduados obtuvieron un grado o título académico, mientras que en los diez años subsiguientes, después del terremoto, 119 bachilleres y 42 estudiantes graduados obtuvieron un grado o título académico. Esto último no parecía indicar que la mudanza podría haber afectado extremadamente a la población estudiantil. Otros datos se refieren al número de estudiantes graduados durante el siglo: entre 1704 y 1821, en medicina había 30 bachilleres, 12 licenciados y 12 doctores; en Derecho Canónico y Civil, había 464 bachilleres, 73 licenciados y 68 doctores. Si se

comparan esos números o cifras, se puede concluir que la decadencia de la universidad podría haber sido académica, pero no numérica” (p. 672).

- ¹⁴ En otro volumen de esta historia de la educación, Goicolea (1994) señalaba que: “Los escritores del siglo XIX ven el período del siglo anterior como un estancamiento de la educación debido a la influencia religiosa. Empero, es obvio que a pesar de las circunstancias difíciles, el pensamiento ilustrado requerido fue infiltrado para preparar a casi todos los hombres en las aulas de la Guatemala del siglo XVIII, quienes participaron en el movimiento que logró alcanzar la Independencia de Centroamérica” (p. 675).
- ¹⁵ Josefina Antillón (1996) también destaca la importancia de la contribución del sector privado para organizar el sistema educativo desde 1898 hasta 1944. Según ella: “El período estudiado de 46 años, en el cual hubo cambios, nuevas estrategias de planificación y adiciones didácticas específicas fueron determinantes en el proceso evolutivo de la educación guatemalteca. Puede declararse que el mejoramiento y la mayor cobertura de la educación eran apoyados en toda la república por el sector privado tanto como por el gobierno” (p. 572).
- ¹⁶ En el segundo volumen de **Historia General de Guatemala**, la educación indígena es descrita por Goicolea (1994) así: “La educación y castellanización de los indígenas era un asunto de interés o preocupación durante el siglo XVIII, tal como lo ha sido desde los siglos anteriores. En 1755 se hizo una encuesta de los sacerdotes de las parroquias acerca de la posibilidad de establecer escuelas de letras de los primeros grados en las aldeas indígenas. Los fragmentos conocidos de las respuestas indican que los aborígenes que residían cerca de la ciudad capital hablaban perfectamente el castellano (español) y, que si era deseado, ellos podían asistir a las clases de catecismo que eran proporcionadas en la ciudad. A la inversa, aquéllos quienes residían en lugares distantes [de la capital] eran prácticamente monolingües en su propia lengua materna. La falta de

fondos no permitía contratar a maestros, sobre todo si no existía la intención de gravar impuestos a la gente Indígena” (p. 674).

- ¹⁷ Por ejemplo, Goicolea (1993) señala que: “En la sección anterior, se explicaba que la castellanización constituyó una de las primeras acciones educativas en Guatemala. Parecía ser la herramienta ideal para la transculturación, en relación con ambos el aspecto religioso y los temas legales y tecnológicos.

Por consiguiente, en 1550, los dominicos y los agustinos recibieron la orden para enseñar español a los indígenas. Numerosos documentos reales en los siglos siguientes ordenaban reconocer la importancia de la castellanización, pero parecía que no había determinación para hacerlo así, de acuerdo con los reclamos hechos por Fuentes y Guzmán. Las razones aparentes eran las siguientes: los frailes consideraban que para los indígenas, el español era un lenguaje muy difícil de aprender; o ellos no querían facilitar el contacto entre los españoles y los indios no solamente para evitar el mal ejemplo de estos últimos, sino también para mantener el control de sus iglesias parroquiales sin ninguna interferencia” (p. 799). Esto muestra cómo el aprendizaje de los lenguajes nativos era visto como un paso previo para lograr alcanzar las metas educativas de los españoles.

- ¹⁸ En la introducción del quinto volumen, Escobar (1996) enunciaba que: “El sistema educativo durante la época, al que se refiere este volumen del texto **Historia General de Guatemala**, tenía por antecedente el pensamiento liberal implantado desde 1871 por los gobiernos de Miguel García Granados y Justo Rufino Barrios y aquéllos que les sucedieron a ellos; [el pensamiento liberal] estaba basado en la seclaridad de la educación, el control estricto del sistema educativo por el Estado y la filosofía positivista. De 1898 a 1944, esos criterios casi no cambiaron y el Estado era el único que daba lineamientos guía para el desarrollo del sistema. Estos lineamientos guía estaban reflejados en la legislación, la administración y los objetivos de la educación” (p. 557).

¹⁹ Los artículos citados son transcritos como aparecen en el original.

²⁰ Ídem.

7. Referencias bibliográficas

Antillón Milla, Josefina (1996). *Educación, época contemporánea: 1898-1944*. En: F. Rojas Lima (Ed.). **Historia de Guatemala**. Volumen V. Guatemala: Asociación de Amigos del País y Fundación para la Cultura y el Desarrollo. pp. 559-574.

Batres Jáuregui, Antonio (1925/1957). **El Dr. Mariano Gálvez y su época**. Guatemala: Editorial del Ministerio de Educación Pública.

Burkholder, Mark A. y Lyman L. Johnson (1994). **Colonial Latin America**. New York, New York: Oxford University Press.

Carnap, Rudolph (1974). **An Introduction to the Philosophy of Science**. New York: Basic Books.

Carrillo Ramírez, Alfredo (1971a). **Evolución histórica de la educación secundaria en Guatemala, desde el año 1831 hasta el año 1969 (138 años de historia)**. Tomo I. Guatemala: Editorial José de Pineda Ibarra.

Carrillo Ramírez, Alfredo (1971b). **Evolución histórica de la educación secundaria en Guatemala, desde el año 1831 hasta el año 1969 (138 años de historia)**. Tomo II. Guatemala: Editorial José de Pineda Ibarra.

Escobar, Arnoldo (1993). *Introducción al Área de Educación, desde la Conquista hasta 1700*. En: F. Rojas Lima (Ed.). **Historia de Guatemala**. Volumen II. Guatemala: Asociación de Amigos del País y Fundación para la Cultura y el Desarrollo. pp. 791-792.

Escobar, Arnoldo (1995). *Introducción al Área de Educación, desde la República Federal hasta 1898*. En: F. Rojas Lima (Ed.). **Historia de Guatemala**. Volumen IV. Guatemala: Asociación de Amigos del País y Fundación para la Cultura y el Desarrollo. pp. 779-780.

Escobar, Arnoldo (1996). *Introducción al Área de Educación, Época Contemporánea: 1898-1944*. En: F. Rojas Lima (Ed.). **Historia de Guatemala**. Volumen V. Guatemala: Asociación de Amigos del País y Fundación para la Cultura y el Desarrollo. pp. 557-558.

Farriss, Nancy M. (1992). **Maya Society under Colonial Rule. The Collective Enterprise of Survival**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Foucault, Michel (1972). **The Archeology of Knowledge and the Discourse on Language**. New York: Pantheon Books.

Gadamer, Hans-Georg (1984). **Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica**. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Gleijesses, Piero (1992). **Shattered Hope, the Guatemalan Revolution and the United States, 1944-1954**. N. J.: Princeton University Press.

Goicolea, Alcira (1994). *Educación, siglo XVIII hasta la Independencia*. En: F. Rojas Lima (Ed.). **Historia de Guatemala**. Volumen III. Guatemala: Asociación de Amigos del País y Fundación para la Cultura y el Desarrollo. pp. 667-676.

Goicolea, Alcira (1995). *Educación, desde la República Federal hasta 1898*. En: F. Rojas Lima (Ed.). **Historia de Guatemala**. Volumen IV. Guatemala: Asociación de Amigos del País y Fundación para la Cultura y el Desarrollo. pp. 781-797.

González Orellana, Carlos (1970). **Historia de la Educación en Guatemala**. Guatemala: Editorial José de Pineda Ibarra.

Habermas, Jürgen (1971). **Knowledge and Human Interests**. Boston: Bacon Press.

Habermas, Jürgen (1993). **La Lógica de las Ciencias Sociales**. México, D.F.: Editorial Tecnos, S.A.

Haring, C. H. (1975). **The Spanish Empire in America**. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jevanovich, Inc.

Marcuse, Herbert (1971). **El marxismo soviético**. Madrid: Alianza Ed.

Marx, Karl y Frederick Engels (1971). **Manifiesto of the Communist Party**. Moscow, Soviet Union: Progress Publishers.

Mata Gavidia, José y Alcira Goicolea (1993). *Educación, dominación española: desde la Conquista hasta 1700*. En: F. Rojas Lima (Ed.) **Historia de Guatemala**. Volumen II. Guat.: Asociación de Amigos del País y Fundación para la Cultura y el Desarrollo. pp. 793-802.

Neurath, Otto (1973). **Empiricism and Sociology**. Reidel, Dordrecht.

Parsons, Talcott (1982). **On Institutions and Social Evolution**. Boston: Bacon Press.

Popper, Karl R. (1977). **La lógica de la investigación científica**. Madrid: Editorial Tecnos.

Quemé Chay, Rigoberto (1994). **Antecedentes Históricos de la Educación en el País**. Guatemala: Centro de Estudios de la Cultura Maya (CECMA).

Ranke, Leopold von (1975). **The Theory and Practice of History**. Indianapolis, Indiana: Bobbs-Merrill.

Samayoa Guevara, Héctor (1959). **La enseñanza de la historia en Guatemala**. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.

Waldenfels, Bernhard (1989). *Experience of the Other: Between Appropriation and Disappropriation*. En: Stephen K. White (Ed.) **Life-World and Politics: Between Modernity and Posmodernity**. Indiana: University of Notre Dame Press.

Waldenfels, Bernhard (1995). *Respond to the Other*. In: Gisela Brinker-Gabler (Ed.) **Encountering the Other(s). Studies in Literature, History, and Culture**. Albany, New York: State University of New York Press.

Wittgenstein, Ludwig (1960). **Tractatus Logico-Philosophicus**. London: Routledge & Kegan.

¿Cosmovisiones yuxtapuestas? Universidad y Pueblo Maya

Ricardo E. Lima Soto

1. Poscolonialismo, modernidad y globalización

En 1981, el filósofo alemán Jürgen Habermas introdujo el concepto de “colonización del mundo de vida”. Con el significado particular que implicaba este concepto, Habermas superó la estrechez tradicional de considerar que cualquier forma de colonialismo innegablemente implicaba expansionismo e imperialismo, en términos estrictamente de cartografías entre físicas y virtuales. Desde la definición establecida en tiempos de posmodernidad y globalización sobre el concepto de “fronteras territoriales”, nuevas estrategias hegemónicas han variado hacia modalidades de dominación de una tipología más allá de lo lingüístico y de lo cultural -como el dinero y el poder- y en forma de sistemas abstractos de carácter transnacional que ya no requieren demarcaciones de fronteras inamovibles.

Sea como fuere, el papel que le ha tocado jugar al conocimiento dentro de los procesos de c deviene de los discursos establecidos por las voces institucionales calificadas de “expertas” contribuyen -para bien o para mal- al desarrollo autónomo de las sociedades en situación de poscolonialismo. Las estrategias actuales de “colonización” son ajenas radicalmente con la noción de “crecimiento territorial” debido a que son consecuencia directa de la renovada percepción de la noción de “colonialismo” que nos ha impuesto, entre otras nociones, la modernidad. Este nefasto legado sigue siendo propagado a través de medios discursivos donde se involucran tanto individuos como instituciones y han permeado en las mismas Ciencias Sociales. De esta forma, no es

de extrañar que se instituyan y diseminen discursos de poder sobre la producción de verdaderos imaginarios en condición preestablecida de subalternidad tales como el “Este”, “Tercer Mundo” o la categoría preetiquetada de sectores de individuos considerados “indígenas” o “pobres”. Estos y otros conceptos son determinados y diseminados a través de “rationales” que emanan desde instituciones del “Primer Mundo” que validan a través de la innovadora (hegemónica) producción del conocimiento desde instituciones apropiadas como las universidades, instituciones culturales y, en especial, las agencias para el desarrollo internacional.

Las definiciones y abstracciones elaboradas dentro de los discursos de poder que reconfiguran las nuevas territorialidades son de hecho interesantes debido a que son creaciones teóricas que explican las relaciones de significación entre, precisamente, el conocimiento y el poder. Desde este punto de vista nuestra propuesta de análisis está particularmente preocupada por la ideologización de concepto y categorías tales como América Latina, indígenas y mayas. Tales analogías resultan de relaciones contrapuestas -y conflictivas- dentro de sistemas abstractos como los develados por Habermas, la construcción del conocimiento implícito y la expansión del dominio global. Es más, se convierte en un asunto particularmente interesante por el hecho de poder lograr el acceso a comprender la manera a través de la cual este tipo de constructos discursivos se insertan y viabilizan las dinámicas globales de occidentalización o “blanqueamiento” del mundo actual.

Algunos de los fundamentos teóricos del poscolonialismo (Said, Guha, Bhabha, Spivak), lo mismo que posturas e ideas relacionadas con la recepción y apropiación proveniente de las experiencias latinoamericanas de colonización (Beverly, Mignolo, Moreiras) deben ser sometidas a una consideración crítica debido a la importancia del impacto que han tenido sobre los conceptos que sustentan el apareamiento de nuevas fuerzas e influencias de poder geopolítico. De cualquier forma, y en particular, esta consideración es indispensable debido a la implicación que conlleva la debida comprensión de la renovación crítica de la dimensión de las consecuencias pragmáticas del establecimiento de categorías en condición

de subalternidad como las citadas. Aunque es notorio que existe un contraste muy significativo entre las posiciones hegemónica y subalterna, resulta también, una muy sutil y reflexiva retórica sobre los alcances del empoderamiento, entendida y aplicada desde ambas posturas. Lo cierto es que, a la luz de esta situación de contraposiciones dogmáticas, debo declarar que mi interés principal a ser abordado en este ensayo se centra en las opiniones y creencias que sobre los temas de poscolonialismo y modernidad, circulan y se expresan en los discursos y acciones que han realizado diversos individuos que se autoidentifican como indígenas guatemaltecos, pertenecientes a diversas etnias mayas, y que estuvieron expuestos y se graduaron de programas de educación superior en la Universidad Rafael Landívar, entre 1986 y 1993. De hecho, el contraste interesante por esclarecer, lo es, por un lado, la institucionalidad occidentalizada del conocimiento proveniente de las universidades y, por el otro, la cosmovisión, permeable o no, y su resultante en los modos de vida de los profesionales indígenas.

Durante la década de 1970, algunas universidades del hemisferio occidental comenzaron a consolidar un nuevo y muy provocativo campo de la investigación llamado "estudios postcoloniales". Sobre este tema, se afirma (Castro-Gómez) que el advenimiento de esta temática se había iniciado por intelectuales inmigrantes que provenían de América Latina, la India, Sud África y otras regiones del Tercer Mundo, y que habían obtenido acceso a prestigiosas universidades norteamericanas o europeas. Estos intelectuales iniciaron con el análisis planteado por las problemáticas del colonialismo al mismo tiempo que revisaban diversas teorías sobre la modernidad y sus efectos consecuentes en términos de estructuralismo y género. Por aquellos años, estos temas eran discutidos acaloradamente dentro de los círculos académicos anglosajones.

Fue justamente de los conceptos previamente consolidados e institucionalizados de áreas tales como la antropología, la crítica literaria, la etnología y la historiografía que los teóricos poscoloniales articularon una crítica del colonialismo que fue substancialmente diferente de aquella otra que surgió de las narrativas anticolonialistas (antiimperialistas) de los años de las décadas de 1960 y 1970. Es de todos conocido que

durante estas décadas, la Academia estaba embelesada con un discurso prorrevolucionario y en contra de los cánones de dominio colonial capitalista, el fortalecimiento de las identidades de los países colonizados y la formación de sociedades autónomas y, por lo tanto, libres de todo antagonismo de clase social. Este tipo de ideologías, sin embargo, omitieron el tema de la diversidad cultural dentro de sus agendas políticas. Esta realidad no tardaría en aparecer, en el caso de Guatemala, cuando se hizo manifiesto que las construcciones teóricas provenientes de paradigmas sociales externos y, además, adaptados a una sociedad en particular, normalmente poseen muy poco sustento en términos de razón y práctica cuando se insertan en ambientes distintos.

De cualquier forma, la crítica del colonialismo fue entendida como una ruptura con estructuras intelectuales de opresión que han apartado al Tercer Mundo de lograr sus deseos de convertirse al modelo europeo de modernidad. Es más, las narrativas anticolonialistas nunca se cuestionaron a sí mismas el comprender el verdadero estado de sus propias epistemologías. Debido a que las ciencias sociales y la filosofía fueron productos directos del modernismo europeo del siglo diecinueve, la crítica articulada estaba más bien basada en estas metodologías. Adicionalmente, alcanzar la modernidad constituía el horizonte de crítica normativa de todos los discursos anticolonialistas como se vio en el caso de Guatemala, por ejemplo, en donde todos los escenarios quedaron delineados en términos de su diversidad cultural y, justamente, dentro de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre¹.

La filósofa hindú, Gayatri Spivak, sostiene que dentro de los dominios de las estrategias de poder de las técnicas de producción modernas a través del colonialismo, no existe necesariamente una relación externa. Por esta razón, todas las críticas del Tercer Mundo sobre el colonialismo hasta tanto como discursos que han sido producidos desde disciplinas como la sociología, economía y las ciencias políticas, fueron incapaces de separarse ellas mismas de contextos dentro de la misma replicación de la gramática hegemónica de la modernidad dentro del ámbito de los países colonizados (Spivak, 1990).

Siguiendo las teorías derridianas, Spivak sostiene que ningún discurso que pretenda dar un diagnóstico social sería capaz de trascender las estructuras hegemónicas del conocimiento moderno. Es decir, no existe ninguna teoría sociológica que pudiese representar objetos que puedan encontrarse afuera de la colección de signos que dan coherencia a la producción y sistematización del conocimiento de la sociedad moderna. Es más, para Spivak, todo conocimiento científico ha sido previamente codificado dentro de una red de signos que se encargan de regular la producción de “sentido” y también de productos y sujetos de quienes emana el origen de tal conocimiento. Las universidades, de acuerdo con Spivak, juegan un papel importantísimo en la producción de teorías y los procesos interpretativos que ultimadamente producen objetos relacionados entre sí por “efectos de verdad” y que, de alguna manera, nos proveen de parcelas dispersas pero verosímiles de la realidad (1990: 67). El papel de una crítica al colonialismo no se da repitiendo especulativamente las voces de las poblaciones marginadas consideradas como narrativas anticolonialistas utilizadas para representarlas. Lo que estas narrativas realmente han aportado fueron conceptos como “marginalidad” y “exterioridad”.

Estos conceptos han sido convenientemente organizados de acuerdo con la reconfiguración de fuerzas que estaban siendo sujeto de experiencias en ese momento por diversas fuentes institucionales de producción de conocimiento. En muchas universidades de ámbito metropolitano nociones como “marginalidad”, “otredad” y “tercermundismo”, evolucionaron en campos completamente nuevos susceptibles de investigación y la consecuente creación de nuevas epistemologías dentro de la Academia. Así, por ejemplo, la Universidad Rafael Landívar, se vio en la necesidad de crear conceptos y categorías que se correspondieran con su epistemología social coherente con su misión hacia una sociedad más “justa” en la que un contingente de profesionales indígenas serían capaces de interactuar con respeto, participar en los niveles público y nacional, y relacionarse con personas ladinas y sus instituciones. Para este aparentemente nuevo imaginario social se necesitó de postulados complementarios como los términos “maya”, “multiculturalidad”, “educación bilingüe” e “interculturalidad”, entre

otros. La requerida implementación institucional de estos nuevos elementos del conocimiento, demandaron la inclusión de “modelos pragmáticos” provenientes del propio contexto tercermundista como lo fueron el “realismo mágico”, la “teología de la liberación”, así como otras variadas nociones y prácticas provenientes del contexto de lo “otro”, en situación de subalternidad. Desde este punto de vista las narrativas anticolonialistas con dicotomías como civilización-barbarie no hubiesen sido capaces de modificar el sistema de categorización binaria que se mantiene vigente dentro del aparato urbano que se encarga y establece lo que se considera viable en la producción del conocimiento. Así, continuando con este asunto, el teorista hindú, Homi Bhabha, propone una buena crítica a los mecanismos institucionales que puedan producir representaciones de ese “otro” (Bhabha, 1994). Él asegura que el esquema de expansionismo a través del colonialismo europeo es necesario para producir una autoimagen metafísica del conquistador como un demiurgo, un constructor de nuevos mundos y nuevas maneras de expresar afectos y valores.

De su parte, Edward Said realizó un estudio con el objeto de examinar una diversidad de formas textuales a través de las cuales Europa produjo y codificó definiciones específicas sobre el “Este”. Al hacer esto, Said atrajo atención a vínculos sutiles entre el concepto del imperialismo y las Ciencias Sociales. Él realmente exploró el comportamiento a través del cual las sociedades colonialistas europeas construían imaginarios discursivamente de las culturas indígenas de ultramar, especialmente de aquellas bajo su control territorial. Esta fue una de las estrategias colonizadoras a través de la cual los poderes imperialistas abusaron, midieron y explicaron otras culturas, y, consecuentemente, permitieron la elaboración de una serie de discursos históricos, arqueológicos, sociológicos y etnográficos sobre el tema del “otro” (Castro-Gómez, 1998).

Durante los años de la década de 1980, Said y Guha compilaron trabajos editados bajo el título de “Estudios Subalternos”. Como intelectuales de países previamente colonizados, ellos se situaron en una posición crítica opuesta a discursos nacionalistas y anticolonialistas asumidos por la mayoría de políticos hindúes y, en general, provenientes del Tercer Mundo. Said y Guha se opusieron, así mismo, a la historiografía oficial de procesos

independentistas. Todos estos discursos fueron considerados como propuestas de imaginarios coloniales proyectados sobre la población analfabeta por élites de historiadores y políticos (Guha, 1988). De cualquier forma, lo que sí vale la pena analizar en este punto es que a través de estos procesos de colonización y poscolonización, amplios segmentos sociales fueron excluidos de convertirse en cualquier tipo de protagonistas políticos; ellos eran masas de población silenciada virtualmente. En la opinión de Guha, “todos los conocimientos humanistas, incluyendo literatura e historiografía, funcionaban realmente como ‘subalternos’ consolidando estrategias provenientes de élites educadas del Tercer Mundo” (1988: 126). Consecuencias de estos asuntos sociohistóricos incluyen mantener a grupos numerosos de población indígena y mestiza afuera de la corriente del desarrollo relegándolos a no tener acceso a educación de calidad, participación política y el ejercicio de la autoridad. La hegemonía, por lo tanto, fortaleció su clásica postura al contrastar al “otro” y, entonces, propició la dicotomización en contra del así llamado “subalterno”. O, en otras palabras de Spivak, estas eran narrativas esencialistas todavía dominadas por epistemologías colonialistas que habían ocultado los procesos de hibridación cultural, los espacios interétnicos y las identidades transversas.

A través de un programa académico como PRODIPMA, el cual había sido concebido en alguna medida consciente de proponer un enlace entre dos currículos -el propio de la institución universitaria en términos de conocimientos y estructuras lógicas propias de la cosmovisión occidental y, como adición, sus equivalentes de la cultura maya-, incluyó una meta propuesta que consistió tanto en proveer las herramientas científicas y el conocimiento a los estudiantes indígenas becados por este programa, en el sentido de formarlos como profesionales calificados, como en fortalecer su orgullo cultural. De cualquier forma, la Universidad Rafael Landívar estuvo siempre consciente de que la Academia se sostenía en epistemologías humanísticas que se centraban en conocimientos preordenados, presistematizados, y que estos eran esquemas comunes incorporados dentro de programas de formación terciaria en la mayoría de universidades en todo el mundo. Lo que estuvo ausente, por cierto, fue una epistemología interna de procesos de

deconstrucción que hubiesen incluido un verdadero incremento en la participación crítica de los estudiantes indígenas, y de acuerdo con Beverly (1996), “Hubiesen ayudado a abrir nuevas posibilidades de acción política” (p. 275). Es más, visto desde la óptica de la educación, esta situación se convierte en muy deseable porque se centra en la articulación de una crítica de las estrategias epistemológicas de la “subalternización” que conlleva la modernidad. Entonces, una vez transformada conscientemente, una vía puede encontrarse para el *locus enuntiationis* desde el cual los sujetos subalternos podrían articular sus propias definiciones y conceptos (Castro-Gómez: 177).

La crítica de Beverly se centra en estructuras epistemológicas ofrecidas por las universidades tanto a sus profesores como a sus estudiantes. En este sentido, él asegura que todos los materiales académicos son de hecho materiales de estudio preconcebidos y, hasta cierto punto, preparados dentro de esquemas canónicos rígidos los cuales previamente definen lo que es o no aceptable como parte de una categoría determinada. Los ejemplos que se brindan son las definiciones como “literatura latinoamericana²⁹”, “método maya” o “indígena”. De hecho, él muestra el *a priori* sobre cómo la organización institucional del conocimiento responde a una hegemonía ideológica que le asigna a los países imperialistas el atributo de conferir niveles de menor o mayor prestigio a las culturas, a los territorios, a los lenguajes, etc. Beverly sostiene que las universidades latinoamericanas han proveído una educación humanista basada en conceptos elaborados por las élites de intelectuales decimonónicos que apoyaron el apoderamiento neocolonialista de los Estados-Nación. Tanto el nacionalismo como el populismo en Latinoamérica fueron promulgados por una lógica disciplinaria que “subalternizaba” grupos de actores sociales: las mujeres, lo mentalmente insano, los indígenas, los negros, los homosexuales, los agricultores, entre otras categorías. En Latinoamérica todo el conocimiento humanista tuvo desde su aparición una connotación de ser sistemas hegemónicos de naturaleza excluyente (Beverly, 1996:145). Intelectuales como Andrés Bello, Sarmiento o Martí, elaboraron su pensamiento y su obra desde una postura hegemónica que los proveyó con un fuerte “poder de representación”. El discurso académico, por lo tanto, se convirtió en el área específica donde lo “subalterno” fue

discursivamente producido (Ibíd: 147). Este fue también el sitio desde donde los intereses de los subalternos fueron representados, donde se les concedió un cierto lugar en la historia y, finalmente, donde los intelectuales realizan sus “ajustes” hasta definir y alcanzar una supuesta vindicación política. Lo que Beverly busca en sí es, finalmente, el rompimiento de los roles intelectuales asumidos como salvadores del mundo y proponer dinámicas a futuro de nuevas formas de teorización poshumanista (Beverly: 145).

A manera de conclusión, él asegura que es precisamente dentro de las universidades donde se dan las controversias entre lo hegemónico y lo contrahegemónico. Es en los campus universitarios donde los líderes de la hegemonía social se forman, pero él asegura, que es también ahí donde todas las exclusiones vinculadas a la hegemonía son problematizadas críticamente (Beverly, 1993: 76-78).

Walter Mignolo, de su parte, emprende su crítica en contra de diversos autores que han trabajado en el tema de los estudios subalternos, al señalar que un buen número de ellos han sustentado sus teorías al asumir el paradigma de la India colonial / poscolonial de manera poco crítica. Mignolo piensa que América Latina posee su propio *locus*. Al investigar qué clase de “sensibilidades locales” hicieron posible la aparición de teorías poscoloniales en Latinoamérica, lo hacen a uno encontrarse con mejores y mucho más provechosas interpretaciones (Mignolo, 1996). De cualquier manera, él afirma que las epistemologías modernas han producido conocimientos objetivos equiparables a los de las categorías presentadas anteriormente. Sin embargo, él añade que estas categorías realmente han funcionado como estrategias coloniales para generar procesos de “subalternización”. Tales estrategias deben ser vistas como evidencia de los supuestos de la modernidad, en su forma intrínseca de mantenerse como esquemas practicables de colonialismo y genocidio. De hecho, él piensa que las epistemologías modernas han sido cómplices de los tres grandes holocaustos en seres humanos a través de los procesos de la modernidad: la destrucción de las culturas indígenas de América, la esclavitud de los negros africanos y el propio holocausto de los judíos en Europa (Mignolo, 1995).

Después de la Guerra Fría, el régimen colonialista llega a su fin. Es este el momento preciso, asegura Mignolo, en el cual tres diferentes teorías, originadas en diversos *loci* supera, epistemológicamente, el legado colonial de la modernidad: la posmodernidad, el poscolonialismo y el postoccidentalismo. Mientras las teorías postmodernas expresan la crisis de la evolución del modernismo en el propio centro de Europa (Foucault, Lyotard, Derrida) y en los Estados Unidos (Jameson), las teorías del poscolonialismo están siendo fomentadas en países que han adquirido su independencia recientemente (India y Sudáfrica) y las teorías postoccidentales adquieren buenos adeptos en América Latina con su tradición prolongada de fallas en los esquemas impuestos para la modernización de los países del hemisferio.

De acuerdo con Castro-Gómez, teóricos como Mariátegui, O'Gormann, Ortiz, Zea, Kusch, Dussel y Fernández Retamar, entre otros, fueron capaces de deslegitimar epistemológicamente el discurso hegemónico y colonialista del modernismo que estaba intentando influenciar, coercitivamente, a la sociedad latinoamericana en una dirección enfocada en la modernización tecnológica (p. 182). Sus teorías son consideradas "postoccidentales" porque han articulado una respuesta crítica a proyectos científicos y sociales de la modernidad dentro de los cuales subyace una nueva fase de globalización imperialista (Jameson). Siguiendo a Mignolo, la producción de discursos teóricos para, de y sobre Latinoamérica fueron capaces de perder dependencias intelectuales del eurocentrismo epistemológico, el cual, al final, ayudó a legitimar la expansión colonial de la occidentalización (Mignolo, 1996).

Naturalmente, lo que se encuentra bajo cuestionamiento aquí son las garantías para las epistemologías de las ciencias sociales y la filosofía latinoamericana por jugar roles de subalternización, tal como lo hicieron en los Estados Unidos y Europa. Mignolo reconoce que él está consciente de este asunto cuando pretende comprender los textos producidos dentro de contextos multiculturales, los cuales, de hecho, han sido influenciados por haber surgido precisamente de relaciones sostenidas con los poderes colonialistas. En este sentido, Castro-Gómez sintetizó esta problemática al establecer que cuando el científico social se identifica personalmente

con una comunidad marginal específica, entonces da lugar a una “fusión de horizontes” (Gadamer). De manera comprensiva esto incluye que el científico establezca prejuicios sociales, éticos y culturales, precisamente sobre aquellos elementos que lo mantuvieron unido permanentemente a su propio mundo. Por lo tanto, todos los discursos resultantes, no importando si están basados en ciencia o en ficción, van a estar marcados por epistemologías colonialistas y subalternantes. En este sentido, el programa PRODIPMA surgió, de hecho, como un producto creado por conceptos derivados de la colonización, conceptos tales como los propuestos por dicotomías funcionales tales como “beneficio / beneficiarios”, “desarrollo / subdesarrollados”, “profesionalización / profesionalizados”, entre otros. Castro-Gómez concluye que los estudios subalternos han puesto al descubierto aspectos relevantes sobre formas a través de las cuales la influencia del colonialismo se ha mantenido dentro de la era del modernismo, y ha sido replicada y transferida por la Academia del Primer Mundo.

Jameson, de su parte, establece que la nueva estrategia del imperialismo es recientemente caracterizada por la globalización de las masas de la cultura norteamericana que implica la transnacionalización de la economía mundial. Esto no es solamente un asunto económico. Es, más bien, un resultado de las estrategias de las empresas multinacionales que han extendido su presencia en países del Tercer Mundo. Lo que sí es trágico, de alguna forma, es la implicación que esto significa en la destrucción de las culturas e identidades por la lógica del totalitarismo global. Bajo condiciones de globalización, la integración cultural ha dejado de depender de la memoria histórica de las comunidades como única fuente. Tampoco es dependiente de las relaciones humanas con la naturaleza ni de las formas de pensamiento ligadas a las tradiciones. Lo que domina son los principios racionales que acompañan a las nuevas tecnologías y sus procesos de legitimación de las esferas ética y estética (Jameson, 1991).

Utilizando la terminología de Wallerstein, la modernidad no es solamente como un motor que produce la expansión europea; por el contrario, en realidad lo que constituye es un sistema-mundo dentro del cual Europa

asume ser el núcleo, y, por lo tanto, produce un cambio radical entre relaciones sociales o lo que ha sido llamado modernidad (Wallerstein, 1991). Esto también significa que no es el fenómeno geográfico primordial y, desde el mismo argumento, Europa tampoco es la única generadora de modernidad. Es la dinámica cultural de la modernidad (Weber), la que genera la representación llamada “Europa”, de la misma manera como ella genera la representación de los “otros” en contraste con el núcleo, es decir, lo que significa “Latinoamérica”, “maya”, “Guatemala”, entre otros. La globalización también implica que mientras las sociedades tradicionales, como la maya, mantienen relaciones intersubjetivas dependientes, en buena medida, de un espacio dado (aquí) y de un tiempo (ahora) que de hecho coinciden. En contraste, existen sociedades afectadas por la modernidad que propician un reordenamiento de la vida social en nuevas combinaciones espacio-temporales. El “aquí” ya no se corresponde con “ahora” debido a que las circunstancias locales han comenzado a sufrir transformaciones por influencias de larga distancia, donde la presencia física de los actores interactuando, cara a cara, ya no se hace necesaria (Giddens, 1990).

La globalización vista en términos de ser una amenaza potencial para las culturas es siempre punto de referencia como procesos complejos con una dimensión de extensión planetaria. Estos procesos generan transformaciones no solamente en asuntos cuantitativos pertenecientes a sustratos como el de la economía, y, concretamente, procesos que contienen epistemologías técnico-institucionales; pero, igualmente que las transformaciones cualitativas provenientes de sustratos desde la continuidad de la cultura. Tales cambios precipitan debates muy intensos en temas de identidad local, y hemisférica y en categorías histórico-culturales acerca de las cuales hemos estado pensando (e inventando) desde el siglo XIX. Tales categorías incluyen a los mayas, quechuas, aymaras, Guatemala, México, América Latina, entre otras.

Nuevas mediaciones de epistemologías y representaciones culturales están siendo proveídas por académicos del Primer Mundo quienes se han encargado de interpretar y redactar textos sobre narrativas históricas y sucesos epigráficos (Scheele, Taracena), han realizado descubrimientos

arqueológicos y reconstrucción de sitios (Demarest, Fahsen), igualmente han efectuado análisis lingüísticos y reconstrucción de gramáticas, alfabetos (Herrera, Verdugo, Richards), etc., de idiomas indígenas. De su parte, los científicos no indígenas del Tercer Mundo, han elaborado sus propias teorías; pero, éstos, sin embargo, fueron formados e influenciados fuertemente por la academia norteamericana y europea. Consecuentemente, no se hace sorprendente que cuando abordamos acercamientos críticos de autores latinoamericanos a temas poscoloniales, estudios subalternos y otros tópicos sobre procesos de globalización, nos encontramos con teorías que fueron inicialmente definidas en universidades extranjeras, con algunos aportes, quizás, de científicos migrantes del hemisferio sur. Este es el caso de la población maya guatemalteca, quienes no sabían que eran mayas hasta que esta clasificación les fue otorgada por autores extranjeros y nacionales no indígenas al principio de la década de 1970. Por supuesto que algunos de sus *Ajq'ijab'* (guías espirituales o sacerdotes) conocían y utilizaban el término *Mayab'* para referirse a la población indígena en general, pero tal categoría, fue nuevamente introducida por científicos sociales dentro del mundo letrado, especialmente cuando hacían referencias a la población maya actual³.

En materia de unas cuantas décadas los medios de comunicación electrónica han impactado desde una transformación nunca antes conocida los imaginarios culturales que los diversos grupos étnicos han realizado de sus entornos vitales. Más allá de las barreras culturales, además de las sociales, políticas y de los *constructos* ideológicos que han existido desde los inicios de la historia, los medios de información han configurado una verdadera masa de cultura global. Todo un universo de signos y símbolos han sido difundidos a lo largo y ancho de todo el planeta por los medios masivos, los cuales están definiendo las vías a través de las cuales millones de personas están sintiendo, pensando, deseando, imaginando y actuando desde cánones y expectativas cada vez más estandarizadas. Tales signos y símbolos ya no se encuentran vinculados a peculiaridades históricas, ni religiosas, éticas, nacionales o lingüísticas sino que tienen, ahora, una dimensión de carácter transterritorial y, por ello, se han convertido en postradicionales (Giddens, 1993).

Los estudios culturales en Latinoamérica han mostrado, convincentemente, que la globalización no es algo que suceda “afuera” de nosotros y, por tanto, que nos “aliene” de un supuesto esencialismo ideológico, personal o cultural (Martín-Barbero, 1989 y García Canclini, 1995). Es más, viviendo dentro de una condición de globalización impuesta y sin más alternativas, más y más personas en cualquier parte del mundo, se ven a sí mismas reducidas a sobrevivir en situaciones de amenaza institucionalizada, y, por tanto, a volverse protagonistas de sus propias existencias en niveles cognitivos, estéticos y hermenéuticos, tal como son descritos por la sociología cultural contemporánea (Beck, 1986; Bauman, 1992; Luhmann, 1993; Lash & Urry, 1994; Schulze, 1995).

Toda esta discusión trae consecuencias cuando se intenta definir diversas identidades en los tiempos de globalización. La respuesta a esta pregunta no está más marcada por representaciones esencialistas que establecen diferencias de tipo “orgánico” entre las culturas y sus territorios. De hecho, las difusiones de los medios masivos de comunicación han contribuido a difuminar fronteras imaginarias que han ayudado a mantener diferencias entre el “nosotros” y el “ellos”. En el medio de estos territorios neocolonizados, la antigua oposición entre lo que solía ser lo nuestro y lo foráneo se ha iniciado a desvanecer para dar lugar a bienes de consumo y los productos culturales que han iniciado a circular libremente a lo largo de la más reciente geografía no orgánica: el ciberespacio (Castro-Gómez y Mendieta, 1998).

2. Activismo, educación y Movimiento Maya

El Movimiento Maya está conformado primordialmente por una diversidad de individuos para quienes la pertenencia étnica es susceptible de ser utilizada como medio diferenciador de la dicotomía nacional entre lo hegemónico y lo subalterno. La mayoría de los activistas -también llamados mayanistas o mayistas- son miembros de una élite de personas letradas, bilingües (maya-español), y la mayoría cuenta con títulos universitarios. Algunos de sus líderes, Demetrio Cojtí Cuxil, Antonio Pop Caal, Martín Chacach Cutzal, Juana Catinac, entre otros, han mantenido distancias prudentes pero bien definidas entre ladinos e indígenas que

ha generado una también clara posición vital para los procesos de negociación social, política y económica.

El Movimiento Maya actualmente funciona con el objetivo de promover la revitalización de la cultura maya para la población que alcanza el 60% de la demografía nacional y que se cuentan entre la población de origen maya. Dada la cantidad de elementos comunes, entre cosmovisión y elementos lingüísticos, que comparten las culturas locales a lo largo del altiplano occidental, el Movimiento ha tenido como una de sus estrategias el cultivar una especie de causa común entre los veintiún grupos étnicos mayas presentes dentro del territorio guatemalteco.

Con el fin de interrelacionar las tendencias de convergencia y divergencia del aspecto de revitalización cultural entre las comunidades rurales, así como dentro del movimiento nacional para la *reivindicación del pueblo maya*, se hace necesario contrastar dos factores: la crítica social maya y la revitalización étnica. Los movimientos indígenas no se han dado con estrategias políticas unificadas. Más bien han sido como productos heterogéneos con diversidad de antecedentes: algunos locales, otros nacionales y hasta internacionales. Si consideramos los intentos frecuentes por forjar programas políticos consensuados (Warren, 1998), los intelectuales públicos de origen maya han desarrollado distintos protagonismos mientras han sostenido una lucha para lograr algún grado de reconocimiento nacional e institucional. En este sentido, han propuesto proyectos para su “autodeterminación” en un clima de incertidumbre política como el guatemalteco. De cualquier forma, lo que dudosamente ha cambiado más desde 1989 es que los activistas mayas estén enterados, como miembros de redes regionales, nacionales e internacionales, de que deben y necesitan avanzar en sus argumentos para generar cambios en un ambiente donde se yuxtaponen un gran número de escenarios. En la terminología de James Scott (1990), hacer públicas las “transcripciones ocultas” de la resistencia al *status quo* ha transformado el movimiento y ha presionado al resto de la sociedad a responder a la población indígena de Guatemala de manera renovada. El movimiento maya para el resurgimiento cultural, que apareció en la esfera pública de Guatemala al final de la década de 1980 y principios de la década de 1990, ha sido un

logro de esta élite de intelectuales que se han estado formando en las instituciones universitarias desde mediados de la década de 1980, especialmente en la Universidad Rafael Landívar.

Para Warren, el movimiento maya no representa una empresa tipo “torre de marfil”, desde que los activistas e intelectuales que participan en él, vienen de contextos rurales. Ella misma afirma que el movimiento rechaza la ideología de los procesos de hibridación (Morales), que ha obligado, de alguna manera, a que los indígenas “pasen” a convertirse en población ladina, no indígena, si quieren tener acceso a fuentes de trabajo afuera de sus comunidades de origen o si desean obtener oportunidades de estudio y movilidad económica. Una formación étnica en la que puedan lograr este tipo de oportunidades y acceso al sector progresista de la nación, si es que no se les impide por barreras discriminatorias, es en parte un legado del orden histórico de la colonia española, que en el siglo XVI generó una categoría híbrida de indígenas hablantes de español, que fueron denominados ladinos. Esta población contrastaba de manera marginal con aquella de origen peninsular y con sus hijos nacidos en tierras americanas, los criollos (1998: 10).

A pesar de que los contenidos de esta categoría variaban constantemente en el tiempo y el espacio, la mayoría de la población ladina de la colonia consistió en personas indígenas ladinizadas que vivían afuera de sus comunidades, o personas nacidas de padres mezclados, es decir, mestizos. Durante una época, las clases específicas de mestizos fueron definidos por un sistema colonial muy refinado llamado las castas, pero las categorías resultantes de las siguientes generaciones complicaron la gama de distinciones más sutiles que se establecieron en base a la variedad de proporciones que se tenía de sangre indígena, española o africana. En contraposición con otras áreas de Latinoamérica, hacia el siglo XVIII, el término ladino comenzó a desplazar al término mestizo en Guatemala, y ambas poblaciones, ladinos e indígenas, sufrieron marginación y se han mantenido desde entonces como sectores empobrecidos y políticamente apartados dentro del orden social poscolonial (Lutz, 1992; Smith, 1990).

Desde mediados de la década de 1980, la población maya formada en las universidades ha trabajado para crear un movimiento social que se ha centrado en la unidad y revitalización cultural a través de las diferenciaciones lingüísticas de los veintiún grupos de origen maya, quienes han construido, indudablemente, una mayoría marginada de la población guatemalteca. El movimiento maya -también denominado activismo pan-maya, por Warren, Fischer, McKenna-Brown y otros-, busca el reconocimiento de la diversidad cultural desde dentro del estado-nación, un papel preponderante de las políticas hacia la población indígena dentro de la cultura nacional, un resarcimiento de los desbalances económicos y una más amplia distribución de los recursos culturales tales como la educación y la alfabetización en idiomas indígenas. El compromiso del Movimiento hacia la educación -tanto para los líderes como para las familias en las áreas rurales- representan un cambio desafiante, dado un sistema educativo en el cual el 70% de las escuelas públicas ofrecen educación hasta el cuarto grado de educación primaria y donde el 92% de la población con más de quince años de edad nunca ha tenido la oportunidad de concluir los seis años de la escuela primaria (Herrera, 1987:13).

A partir del Movimiento, académicos mayas, trabajadores para el desarrollo, lingüistas, científicos sociales, abogados y publicistas, se han convertido en intelectuales públicos y han contribuido desde varios centros de investigación a producir materiales para una enorme gama de proyectos educativos y políticos. Estas combinaciones de identidad cultural y profesión, raramente se daban en Guatemala antes de la década de 1970, cuando, ser maya significaba, muy frecuentemente, ser un agricultor campesino empobrecido, trabajador asalariado sin tierra, o un comerciante achimero de mercado rural. La mayoría de los profesionales mayas han estudiado en Guatemala; una ínfima porción lo han hecho en universidades de los Estados Unidos o de Europa.

A través de los estudios mayas, el campo académico interdisciplinario creado por el movimiento, estos intelectuales han formulado historias alternas denunciando el racismo presente en las diversas historias sobre la nación, álgidas críticas de prácticas de investigación foráneas y de los

investigadores, libros de texto para promover el aprendizaje de los idiomas mayas, desafíos a los modelos occidentales de desarrollo y psicología política para contrarrestar el racismo internalizado. Ellos condenan al colonialismo y al racismo en tanto subsisten como prácticas actuales y no solamente como una temporalidad sociogenética que ocurrió hace cinco siglos en el momento de la invasión española (Warren: 37).

Los mayistas aseguran que existe una manera cultural y específica de los indígenas de crear sus propias epistemologías: la posición del sujeto que nadie más puede establecer y los intereses políticos que nadie más puede ni debe defender. Este esencialismo es táctico y muy bien situado: ellos se encaminan a asumir esta postura para exigir su derecho y autoridad como críticos sociales de su propia cultura. Su objetivo es reducir el autoritarismo de investigadores no mayas -ladinos o extranjeros- los cuales, hasta la reciente aparición del activismo y la resistencia indígena, monopolizaron tanto la autoridad y la autoría sobre la cultura maya y sobre la historia nacional (Ibíd: 37).

En los años en que inició el movimiento, los temas principales se centraron en asuntos sobre el origen de la cultura y la autodeterminación. Tal como lo dijo uno de los activistas: los indios eran como niños de la calle que no conocían a sus padres y por lo tanto eran incapaces de visualizar y procurar su futuro. Haciendo eco de estos sentimientos, un afiche editado por el Comité para la Década del Pueblo Maya, incluía una gráfica de un volcán místico circunvalado por un lago con una pareja de personajes indígenas abrazando los cuatro colores sagrados de las mazorcas de maíz en el frente. El texto que acompañaba la gráfica decía: "Solamente cuando una persona acepta su historia y asume su identidad, obtiene el derecho de determinar su propio futuro". Al final de la década de 1980 y principios de la de 1990, publicaciones sobre estudios mayas realizadas por Demetrio Rodríguez Guaján (1989), Demetrio Cojtí-Cuxil (1991), y Sam Colop (1991), estaban centradas en estos temas. En estos años, los mayistas centraron sus debates más coyunturalmente en asuntos concernientes con las mejores maneras de construir una nación maya. Cojtí-Cuxil (1994, 1995) elaboró las demandas explícitas del

Movimiento dirigidas hacia el Estado, para lograr reformas importantes en la administración, las políticas hacia los idiomas, los militares, la economía, la educación, la comunicación y el respeto. Se dio el impulso para proponer un proceso que revisara la historia de la sociedad precolonial y la argumentación para retomar y renovar modelos precolumbinos de liderazgo y autoridad para asumirlos y hacerlos vigentes en un nuevo orden social incluyente que los mayistas proponían para ser establecido. El asunto al alcance de los líderes mayistas fue la capacidad de realizar planes a largo plazo en sus agendas de intervención -que se tendría que hacer con incrementos de periodos de veinte años para que se reflejara el concepto maya del tiempo y su base vigesimal- en lugar de la planificación convencional occidental de año por año que siempre ha sido impuesta por los modelos de desarrollo impulsados por los organismos de la Naciones Unidas y otras agencias.

Tal como uno de los líderes del movimiento maya dijo refiriéndose a su agenda y estrategias: “Estos temas no están grabados en piedra; preferentemente, definen una cierta tendencia. Existe una gran variación dentro del movimiento maya; algunos son más radicales en asuntos de espiritualidad maya, otros en asuntos de idiomas, y otros en la política”. Es muy difícil caracterizar un movimiento como institucionalmente diverso, policéntrico y dinámico como este. Con respecto a los frentes de revitalización de la cultura y la educación, de cualquier forma, los mayistas han dado prioridad a los siguientes proyectos:

1. Revitalización de los idiomas, capacitación en alfabetización en idiomas mayas, y formación de comités locales de los idiomas.
2. Revitalización de las crónicas de la cultura maya, su historia y resistencia a la invasión española -tal como en el *Popol Wuj* y en los *Anales de los Kaqchikeles*, los cuales son leídos como textos cosmológicos sagrados y de historias de las poblaciones indígenas del altiplano. Hay una gran fascinación con el concepto y aplicación del tiempo en la cosmogonía maya; esto es, con los calendarios, las cuentas y los cálculos mayas, la gran precisión en sus predicciones de los eclipses descritos en su historia y las complejas asociaciones

religiosas con la astronomía histórica. Algunos activistas han estudiado textos glíficos, muchos de ellos con historias de las dinastías con historiadores del arte y lingüistas. Otra característica impactante del Movimiento es el nivel de conciencia histórica-, su sentido multiculturalista de las maneras cómo los mayas han sido excluidos de la historia nacional de Guatemala y de la urgencia que hay de escribir nuevas historias (Pop Caal, 1992; Racancoj, 1994).

3. La producción de textos escolares culturalmente incluyentes y materiales para la capacitación de maestros en servicio para su utilización en escuelas con programas interculturales. Los activistas han sido exitosos en gestionar y echar a funcionar escuelas primarias y secundarias con programas bilingües en algunas comunidades del altiplano como escuelas alternativas a las propuestas convencionales -y monolingües, asimilacionistas-, del sistema de educación pública.
4. La revitalización de las normas de liderazgo maya, específicamente los comités de Ancianos Principales, abuelas y los guías o sacerdotes mayas.
5. La diseminación de un discurso sobre derechos indígenas reconocido a nivel internacional, el cual se centra en el reconocimiento y la autodeterminación de los pueblos. El Movimiento prevé una radical transformación de las políticas del país para dar lugar a una nación multicultural con servicios estatales descentralizados. El Movimiento ha visualizado proponer candidatos indígenas para ocupar cargos públicos que sean más atractivos para los votantes mayas y organizar foros públicos con participación de candidatos tanto ladinos como indígenas.

Los proyectos que surgen dentro de estas prioridades actualmente operan a lo largo del altiplano occidental, donde reside la gran mayoría de la población indígena del país. Aunque el Movimiento ha recibido financiamiento para proyectos concretos de fuentes diversas -incluyendo a los países de la Unión Europea, ONGs de Europa, varias entidades

adscritas a las Naciones Unidas tales como UNICEF, PNUD, fundaciones norteamericanas, USAID, el gobierno de Guatemala, y de universidades privadas como la Universidad Rafael Landívar-, también ha despertado muchísimo escepticismo. En la década de 1990, grupos de detractores del movimiento panmayanista se dieron a la tarea de incrementar sus opiniones racistas en los medios masivos de comunicación. Críticas abiertas al Movimiento forzaron a que los activistas mayas incursionaran también en los medios para diseminar sus ideas, y esto generó un reacomodamiento continuo de la utilidad de los diálogos que integraban diversos movimientos sociales.

De cualquier forma, los mayanistas disputaron estas críticas, las cuales ellos percibieron como unas descaracterizaciones tácticas diseñadas para desempoderar y atacar al Movimiento, a la intención y la legitimidad de su liderazgo (Warren: 41). Desde su propio punto de vista, tanto la derecha como la izquierda guatemaltecas, no han ni siquiera intentado tomar en serio el tema de la identidad étnica en Guatemala, o, incluso utilizar a la población indígena como muros de contención, como si fueran simplemente excusas banales para la conveniencia de sus propias fachadas. Los activistas líderes del Movimiento saben que aunque manifiesten buenas intenciones y deseos de que se pueda trabajar y buscar cooperación con instituciones de distintas acepciones políticas, terminan siendo muy escépticos en torno a otorgar créditos hacia expectativas centradas en visiones o adaptaciones hacia agendas de otros grupos políticos.

Durante la década de 1990, muchas críticas hacia el Movimiento tuvieron cobertura en varios de los medios de comunicación guatemaltecos, especialmente en los medios escritos. La presión fue inmisericorde especialmente entre 1994 y 1996, por medio de columnas de opinión semanales escritas por conocidos comentaristas especializados en el espectro político. Varios debates sobre temas políticos que solían realizarse en medios universitarios fueron paulatinamente dirigidos a audiencias más amplias dentro de la esfera pública a través de la prensa. De entre los más prolíficos y controversiales de estos periodistas se encuentra Mario Roberto Morales, quien ha escrito para *Siglo Veintiuno*,

Prensa Libre, y *Crónica*. Un intelectual del campo de las letras en Guatemala quien se considera a sí mismo como intelectual de izquierda, Morales obtuvo su doctorado en literatura en la Universidad de Pittsburgh. Su táctica -mimetizada con variados grados de sofisticación por otros periodistas, incluyendo a muchos de la derecha-, utiliza estrategias de los estudios culturales para deconstruir y deslegitimar el movimiento maya.

En 1985, al mismo tiempo que la entrada en vigencia de la nueva Constitución Política y del inicio del nuevo régimen democrático en manos de civiles, y después de más de 20 años de regímenes militares, tanto individuos como organizaciones lograron finalmente introducir en la sociedad términos como “mayas” y “pueblo maya”. En alguna medida esta medida fue exitosa porque estos términos fueron prontamente incluidos en los discursos ladinos y de la cooperación internacional como términos apropiados para referirse a las sectores de población anteriormente estigmatizados bajo las categorías de “indios” o “indígenas” (Bastos y Camus, 2003).

Este fue un proceso que tuvo muchos frentes de batalla. Cuando finalmente la democracia llegó a Guatemala fue justamente el momento para que muchas organizaciones, antes consideradas subversivas, pudieran aparecer en el espacio público, especialmente aquéllas que estaban vinculadas con el desarrollo social o con el activismo que promovía las culturas. De cualquier manera, su objetivo común era lograr equidad de condiciones políticas (participación) de los mayas por los mayas. En el nivel político, lo que era fundamental para este grupo es que ellos hicieron público un discurso completamente innovador en Guatemala. Algunos de los elementos innovativos que contenían sus demandas eran que los discursos ya no promulgaban utopías ni terminología marxista. Para entonces, todos los guatemaltecos teníamos una nueva *Carta Magna* que establecía, y garantizaba garantías y derechos. Los ojos del mundo observaban fijamente cada movimiento realizado especialmente por los políticos y los militares. Esto significó confianza y tranquilidad para establecer las agendas que promovían la cultura y el desarrollo. Las estrategias y formas previas de reunión con

el fin de formular propuestas de verdadero apoyo comunitario se dieron en forma más bien clandestina. Obviamente, tanto las organizaciones como los individuos se encontraban constantemente en gran riesgo al hacer actividades de este tipo, las cuales eran consideradas subversivas por las facciones que se dedicaban a una absurda cacería de brujas comunistas.

Durante estos primeros años de democracia y del movimiento maya, indudablemente uno de los principales logros fue la aprobación de la Academia de las Lenguas Mayas (ALMG) por el Congreso Nacional. Aunque sus miembros -representantes de 17 de los 21 grupos lingüísticos mayas- estaban centrados en proyectos estrictamente lingüísticos, ellos repentinamente saltaron a la palestra pública como nuevos líderes, y se involucraron en actividades de mayor amplitud. Un ejemplo es el Plan de Acción Maya Forestal (PAF Maya), organizado con recursos provenientes de la Unión Europea. Esto no solamente ayudó a clarificar el buscar actividades más allá del marco estrictamente lingüístico, pero fue muy apreciado porque creó y ayudó a diseminar los elementos de la identidad maya. La Academia (ALMG) también obtuvo notoriedad pública y política porque mientras la sociedad civil estaba intentando sobreponerse a temas sociales a través de procesos de negociación, la ALMG se convirtió en la organización maya más respetada y la más representativa. Los miembros de la ALMG fueron invitados a formar parte de infinidad de comités con el fin de justificar amplia participación de sectores marginados para discutir temas de índole nacional. Tal momento yuxtapuesto fue un proceso de consolidación para la organización y el fortalecimiento institucional de la academia maya. También, tal como lo describimos, se convirtió en una de las bases fundamentales del movimiento maya.

Adicionalmente, los años por venir serían testigos del desarrollo de una importante labor de difusión gracias a las nuevas formas de ver y abordar la problemática étnica en Guatemala. Las dinámicas utilizadas incluyeron talleres, conferencias, capacitaciones formales y una gran diversidad de documentos escritos que comenzaron a circular en el ámbito público con contenidos posicionados desde una pluralidad de

puntos de vista. En años recientes se pudo apreciar el flujo permanente de publicaciones que abordaban tópicos mayas en lenguas mayas y en español, y que ayudaron a robustecer y ampliar una naciente industria editorial con instituciones tales como *Cholsamaj*, *Nahual Wuj*, entre otras, las que, en su momento, se convirtieron en pilares importantes del Movimiento.

El 20 de julio de 1990, una importante institución maya fue formada con carácter aglutinante. La *Coordinadora de Organizaciones Mayas de Guatemala* (COMG) apareció en la esfera pública como un claro referente hacia la vida política de Guatemala y como consecuencia de los espacios previamente abiertos por la Academia de las Lenguas Mayas (ALMG), la que enfatizó toda clase de reivindicaciones y demandas -más allá de los temas lingüísticos-, porque no existía ninguna otra institución capaz de representar e incrementar el número de asuntos específicos por los cuales luchar en un ambiente consensuado. Tales demandas incluían asuntos como la negociación en la disputa de tierras, compensación económica para viudas y huérfanos, juicios por masacres, y otros. El objetivo inicial de la COMG fue establecer una entidad para la coordinación, el análisis y las respuestas que se darían sobre la problemática nacional. Tal entidad podía priorizar los intereses de la población maya en temas de rango nacional, gubernamental o en asuntos de la propia agencia para la representatividad del pueblo maya en general. A la COMG incluso se le concedió la responsabilidad trascendental de ser la única institución que podía representar a esta población solamente con el propósito de llevar a cabo procesos de negociación durante las reuniones de los Acuerdos de Paz. COMG también organizó diversas actividades en torno a los 500 años del “descubrimiento” de América, un evento que también fue denominado por los mayas como “500 años de resistencia política y cultural”. De acuerdo con Demetrio Cojtí (1997: 40):

La organización de la COMG se realizó conjuntamente con otros esfuerzos unificados desde instituciones con ideología predominantemente anticolonialista, y de hecho, se comprometieron a realizar una lucha permanente en favor de la identidad étnica maya. Esto no significa, de

ninguna manera, que la Institución se tornó indiferente o incluso opuesta a otras demandas sociales, pero, sí dio mayor importancia al frente de lucha anticolonialista.

El proceso de paz, iniciado en 1991, y que incluía la problemática indígena en su agenda de propósitos de negociación, se transformó en la Asociación de la Sociedad Civil (ASC), la cual abrió la oportunidad para la población maya de involucrarse como actores protagonistas. Estos cambios internos en la unidad del Movimiento Maya se tornaron generalizados en la primera aparición del primer COPMAGUA (Coordinadora de las Organizaciones del Pueblo Maya de Guatemala), en idioma maya: *Saqb'ichil*, que significa “nuevo amanecer”. Este fue un movimiento de verdadera unificación entre los diversos sectores mayas que hicieron visible las habilidades políticas de algunos de sus líderes quienes, años después, serían parte importante de las negociaciones para alcanzar los Acuerdos de Paz.

Al principio, COPMAGUA realizó el importante papel de representar los intereses del pueblo maya dentro del ámbito de la Asociación de la Sociedad Civil (ASC). Se hizo manifiesto públicamente el 11 de mayo de 1994, cuando fue asumido directamente por la combinación más representativa del frente político maya. Las instituciones involucradas incluyeron a la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG), la cual, en su alianza con el Consejo de Organizaciones Mayas (COMG), representaron a la rama “independiente” del Movimiento Maya.

La COMG, que trabajaba desde la ancha sombrilla política de la ASC, fue el creador más importante del “Acuerdo por los Derechos y la Identidad de los Pueblos Indígenas” que formó parte importante de los Acuerdos de Paz firmados en diciembre de 1996.

Sin lugar a dudas, nuestra preocupación, mientras abordamos una muy específica narrativa de lo acontecido en el Movimiento Maya, es proveer una panorámica sobre cómo algunos miembros de la población maya guatemalteca hasta en ese momento se decidieran a participar en diferentes eventos de alcance nacional que requirieron tomar decisiones y reinterpretar el perfil de nación y sus logros de acuerdo con su propia visión.

Como ya explicamos previamente, más del 60% de la población guatemalteca es de origen maya, y la agenda “oculta” oficial ha querido retener a este sector de la población subordinado como mano de obra barata con sus posibilidades de participación alejadas de los asuntos políticos, y por lo tanto, alejados de las estructuras de poder y de los intereses financieros. De cualquier manera, lo que debemos enfatizar en este punto es que la mayoría de los más de 600 graduados del Proyecto para el Desarrollo Integral de la Población Maya (PRODIPMA), y los más de 1500 graduados del Proyecto EDUMAYA⁴, se convirtieron o están en el proceso de convertirse en activistas y naturalmente fueron haciendo su propio camino en áreas profesionales y productivas en una diversidad de ONGs, especialmente relacionadas con la educación, el desarrollo y asuntos culturales; de la misma forma como lo han hecho en ONGs y en el increíble número de organizaciones mayas que han emergido a la vida pública desde principios de los años de la década de 1990. Todas estas organizaciones finalmente se unificaron con COPMAGUA o la COMG en unidades mucho más amplias de representatividad de los intereses de la población maya. Un número significativo de ONGs y de instituciones mayas centraron sus esfuerzos en temas educativos. Por ejemplo, *Majawil Q'ij*, *Asociación de Maestros de Noroccidente (AEN)*, *Asociación de Maestros Retornados de Guatemala (AMERG)*, *Asociación de Maestros Q'eqchi' (ADEBQ'I)*, y el *Instituto de Lingüística y Educación (ILE)* de la Universidad Rafael Landívar, dedicaron gran parte de sus actividades y objetivos en crear programas con currículo maya o en modalidades de educación bilingüe intercultural para la escuela primaria, y, asimismo, desarrollaron metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna, crearon textos y lecturas en los diversos idiomas mayas, desarrollaron talleres de capacitación para maestros en servicio, en todo el país. Otras organizaciones se convirtieron en empresas comerciales y se centraron en producción editorial de materiales culturalmente relacionados, tales como Cholsamaj y Nahual Wuj, las cuales pertenecen y son administradas por profesionales graduados de estos programas.

Algunos de estos profesionales indígenas han trabajado en estas instituciones y se convirtieron en líderes nacionales: Martín Chacach

Cutzal, fundador y presidente de CECMA, hasta el momento de su muerte, en mayo de 2006, coordinaba la Asociación de Graduados Indígenas de la URL (CENEPU-Maya); Rodrigo Chub Ical, fue presidente de la Academia de las Lenguas Mayas y en la actualidad da consultoría profesional a la Dirección de Educación Bilingüe (DIGEBI) del Ministerio de Educación; Jorge Raymundo, coordina talleres y proyectos de capacitación para maestros bilingües a nivel nacional; Celia Ajú Patal, lingüista con especialidad en idiomas mayas, se ha especializado en la didáctica y la elaboración de materiales para las escuelas bilingües; Juana Catinac, abogada, fue la secretaria ejecutiva de la Defensoría de la Mujer Indígena de Guatemala. Así, otros graduados y graduadas han sido directores departamentales de educación, alcaldes municipales, ministros y viceministros de diversos ministerios del país. Todos estos profesionales indígenas han ocupado diversos espacios históricamente negados a esta población mayoritaria, justamente por sus méritos profesionales y por haber realizado gestiones que han beneficiado a la población indígena, pero, en todo caso, han sido marcados por un espíritu ético de justicia, interculturalidad y paz, con el respeto y orgullo de la diversidad cultural particular de Guatemala.

Guatemala y su sociedad en el sentido amplio, es una nación que sigue sufriendo ampliamente del estigma de la discriminación y el racismo. Los programas y proyectos como los impulsados por la Universidad Landívar para incrementar el número de profesionales indígenas que causen impacto y beneficio tanto en sectores públicos como privados, ha ayudado a abrir espacios negados para ser ocupados y gestionados por personas indígenas. Este proceso de verdadera democratización de puestos y responsabilidades es un proceso que va creando cambios a lo interno de las instituciones y de la sociedad. Aunque la cantidad de graduados indígenas es aún muy pequeña, los procesos de cambio son irreversibles. La sociedad está expuesta a ámbitos de multiculturalidad donde deben prevalecer actitudes de tolerancia y respeto. Los espacios no se han abierto desde una política de Acción Afirmativa, como en otros países del mundo; se han abierto por su méritos personales como profesionales y como personas éticas capaces de visualizar y ejecutar proyectos incluyentes de nación. La educación superior, tantas veces

señalada de alienante, especialmente cuando involucra a estudiantes no occidentales, se ha convertido en un impulso liberador que fortalece, desde la ciencia y el conocimiento, la importancia del autorreconocimiento y de la postura crítica que le afecta, y a la vez, le forma para acceder a un mundo altamente competitivo e irreversiblemente globalizado.

3. Notas

- ¹ Escobar (1995) y Etxeverría (1997), aunque parcialmente formados dentro de la academia del Primer Mundo en sus estudios especializados de posgrado, ambos crearon racionales críticos sobre evoluciones paradójicas en los discursos institucionales de la poscolonización, los cuales, a su vez, crearon sus propios contrarrespuestas al establecer los fundamentos epistemológicos de la declaración Universal de los Derechos Humanos.
- ² En 1996, fui testigo de cómo algunos estudiantes de posgrado inscritos en distintos programas tanto en universidades estadounidenses como canadienses presentaron proyectos doctorales que fueron desaprobados. Las razones presentadas por miembros de los respectivos comités se basaron en que los conceptos de literatura maya o mapuche (indígena) eran inaceptables en la Academia por no corresponder al canon de "literatura" occidental, y por lo tanto tales proyectos no merecían ser considerados seriamente (epistemologías preestablecidas de rechazo).
- ³ Particularmente en Guatemala, el término maya es aún utilizado por algunos miembros de la población ladina con desinencia ideológica. Esto significa que dentro de este segmento de la población no indígena aún hay miembros que practican un nivel muy alto de racismo y utiliza el término para negar y obstruir las posibilidades que tiene la población indígena de ser verdaderos herederos de un grupo de personas altamente civilizadas que, según algunos autores, vivieron hace cientos de años y repentinamente desaparecieron de esta área geográfica sin dejar rastro. Sin embargo, tal noción implica, para los

sectores hegemónicos racistas, que la población indígena actual de Guatemala no posee vínculos históricos con la gran civilización maya precolombina y, por tanto, es susceptible de asimilación hacia el perfil moderno (occidental) de la Nación.

- ⁴ Tanto PRODIPMA (1986-1993), como EDUMAYA (1998-2004), fueron programas deliberados dirigidos a la población maya guatemalteca para, entre otros componentes, otorgar becas de estudio y graduar como profesionales de distintas carreras, a hombres y mujeres, que pudieran desempeñarse públicamente y ocupar puestos en las universidades, el gobierno y sectores privados e internacionales. Fueron programas financiados por USAID y la Universidad Rafael Landívar.

4. Referencias bibliográficas

Bhabha, H. (1996). **The Location of Culture**. Routledge, London.

Bastos, S. y Manuela Camus (1995). **Abriendo Caminos: las Organizaciones Mayas desde el Nóbel hasta el Acuerdo de Derechos Indígenas**. Guatemala: FLACSO.

Castro-Gómez, S. (1996). **Crítica de la Razón Latinoamericana**. Barcelona: Puvil Libros.

García Canclini, N. (1989). **Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad**. México: Grijalbo.

Giddens, A. (1993). **Consecuencias de la Modernidad**. Madrid: Alianza.

Martín Barbero, J. (1991). **De los Medios a las Mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía**. Barcelona: Gustavo Gili.

Said, E. (1993). **Culture and Imperialism**. New York: Alfred Knopf.

Spivak, G. (1994). *Can the Subaltern Speak?* En Williams and Chrisman (Eds.), **Colonial Discourse and Post-colonial theory**. N.Y.: Columbia Univ. Press.

Warren, K. (1998). **Indigenous Movements and Their Critics. Pan-Maya Activism in Guatemala**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. Princeton University Press.

Esta publicación fue impresa en los talleres gráficos de Serviprensa, S. A. en el mes de enero de 2007. La edición consta de 500 ejemplares en papel bond antique 80 gramos.



Universidad
Rafael Landívar
Investigación y Creación

