

TEMA MONOGRÀFIC

La educación en Guatemala: entre
la guerra y los acuerdos de paz
*Education in Guatemala: between the
war and the peace agreements*

Carlos Aldana Mendoza
carlosaldanamendoza@gmail.com

Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala)

Data de recepció de l'original: gener de 2015

Data d'acceptació: setembre de 2015

RESUM

La història de Guatemala està marcada per violències, opressions i desigualtats, però també per resistències que des d'un pensament i d'una acció alliberadors es projecten com a alternatives a les injustícies passades i presents. El contingut de l'article fa balanç del camí pedagògic traçat a partir dels acords de pau signats a final de 1996, després de 36 anys de conflicte intern armat. S'analitzen els avenços en el dret a l'educació per a tothom gràcies a les aportacions d'organitzacions no governamentals, com també de l'Arquebisbat de Guatemala, qui després dels acords desenvolupa un paper significatiu en la recuperació de la memòria històrica. En els diferents apartats s'evidencien els esforços per una educació en drets humans i per la pau atenta a la situació de les víctimes directes del conflicte. Aquesta revisió històrica convergeix en la situació del present en què les polítiques neoliberals dels últims governs suposen una regressió a les iniciatives per una educació crítica i transformadora, una educació que segueix mobilitzant-se a través del pensament de dones i d'homes atrevits per la vida.

PARAULES CLAU: conflicte armat, acords de pau, educació popular, educació en drets humans, educació per a la pau, reforma educativa.

ABSTRACT

The history of Guatemala is marked by violence, oppression and inequalities, and also by resistances which from a liberating way of thinking and doing are projected as alternatives to past and present injustices. The content of the article takes stock of the pedagogic trail followed after the Peace Agreements signed at the end of 1996, after 36 years of internal armed conflict. An analysis is conducted of the advances in the right to education for everyone owing to the contributions of non-government organisations, as well as the Archbishopric of Guatemala which plays a significant role in recovering the historical memory. In the different sections, evidence is provided of the efforts made towards education in human rights and in favour of peace whilst being attentive to the situation of the direct victims of the conflict. This historical review converges in the present-day situation in which the neo-liberal policies of the latest governments are bringing about a regression in the initiatives for a critical and transformative education system, an education system that continues to be mobilised through the thinking of women and men emboldened by life.

KEY WORDS: armed conflict, peace agreements, popular education, education in human rights, education for peace, education reform.

RESUMEN

La historia de Guatemala está marcada por violencias, opresiones y desigualdades, pero también por resistencias que desde un pensar y un hacer liberador se proyectan como alternativas a las injusticias pasadas y presentes. El contenido del artículo hace balance del camino pedagógico trazado tras los Acuerdos de Paz firmados a finales de 1996, después de 36 años de conflicto interno armado. Se analizan los avances en el derecho a la educación para todas y todos gracias a las aportaciones de organizaciones no gubernamentales, así como también del Arzobispado de Guatemala que desarrolla un papel significativo en la recuperación de la memoria histórica. En los diferentes apartados se evidencian los esfuerzos por una educación en derechos humanos y para la paz atenta a la situación de las víctimas directas del conflicto. Esta revisión histórica converge en la situación del presente en que las políticas neoliberales de los últimos gobiernos están suponiendo una

regresión a las iniciativas por una educación crítica y transformadora, una educación que sigue movilizándose a través del pensar de mujeres y hombres atrevidos por la vida.

PALABRAS CLAVE: conflicto armado, acuerdos de paz, educación popular, educación en derechos humanos, educación para la paz, reforma educativa.

I. INTRODUCCIÓN

Una mirada pedagógica a lo que vivimos en la época en que todavía se escuchaba el estruendo de metralletas y se sentía el miedo y el silencio, se transforma también en una revisión crítica de lo caminado desde estos tiempos terribles hasta la actualidad. Y está más que claro que para poder comprender en profundidad la educación en el presente, es necesaria una aproximación a esas condiciones que dieron vida al discurso dominante en la educación, tanto formal como no formal.

Este artículo constituye una revisión de algunas circunstancias y experiencias educativas, escolares y alternativas, que han marcado la realidad educativa en Guatemala. El marco histórico principal se ubica en el conflicto armado interno que, además de todas las violaciones de derechos humanos que causó o exacerbó, también dio muestras de las luchas y esfuerzos de hombres y mujeres por asegurar el ejercicio del derecho a la educación.

No se trata de asistir a una revisión histórica que nos genere más desaliento, sino de una mirada histórica que permita «ver» de una manera más completa cómo se crearon las condiciones para el presente actual del derecho a la educación en Guatemala.

2. EL CONFLICTO ARMADO INTERNO (1962-1996)

2.1 *Una brevísima mirada al conflicto armado interno*¹

Sería un verdadero atrevimiento en estas pocas líneas realizar una reflexión profunda e integral de las causas y consecuencias más serias del conflicto armado interno que vivió y sufrió Guatemala entre 1962 y 1996.

¹ Sobre la historia de Guatemala y el conflicto armado interno son de interés, entre otras, las aportaciones: PAYERAS, Mario. *El trueno en la ciudad*. México: Editorial Praxis, 1996; PAYERAS, Mario. *Los días de la selva*. Guatemala: Piedra Santa, 2002; PAYERAS, Mario. *Los fusiles de octubre*. Guatemala: Ediciones

Pero, ¿cómo no tomar en cuenta este período histórico para comprender una sociedad como la guatemalteca, y descubrir la realidad educativa, cuando sus estadísticas frías indican una negación terrible de la dignidad humana? Según la Comisión del Esclarecimiento Histórico, de Naciones Unidas,² entre desaparecidos y muertos, la cantidad oficial se situó en 200 mil víctimas, estadística ésta que es la más dolorosa, pero no la única para explicar el sufrimiento y el martirio de los distintos pueblos en el territorio guatemalteco.

El conflicto armado interno significó la lucha armada entre las fuerzas del Estado (el Ejército guatemalteco junto a la policía y otras fuerzas) y las distintas expresiones insurgentes, aglutinadas en la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca, URNG.³

En el informe Memoria del Silencio,⁴ de la ya citada Comisión, que constituyó en sí misma uno de los Acuerdos de Paz suscritos en 1996 y que permitieron la conclusión de dicho conflicto, podemos citar algunos de los componentes que marcaron la sociedad guatemalteca en ese momento histórico: la represión desproporcionada y sustitutiva de las leyes, el cierre de los espacios políticos, el papel de Estados Unidos (en el contexto de la Guerra Fría y la Doctrina de Seguridad Nacional), la noción del «enemigo interno», la concentración territorial de las operaciones militares, los impactos y daños en la niñez y las mujeres, el pueblo maya como enemigo colectivo del Estado, el racismo como violencia, la militarización del Estado y la sociedad como objetivo estratégico definido, planeado y ejecutado institucionalmente por el Ejército guatemalteco, el terror

El Pensativo, 2007 (2ª edición); CABANAS, Andrés. *Los sueños perseguidos. Memoria de las Comunidades de Población en Resistencia*. Guatemala: Magna Terra Editores, 1999.

² La Comisión para el Esclarecimiento Histórico fue establecida mediante el Acuerdo de Oslo, del 23 de junio de 1994, con la finalidad de esclarecer con objetividad, equidad e imparcialidad las violaciones a los derechos humanos y los hechos de violencia que causaron sufrimientos a la población guatemalteca, vinculados con el enfrentamiento armado.

³ Sobre el conflicto armado interno son de interés las obras mencionadas de Mario PAYERAS (1940-1995). En sus publicaciones el autor es definido como «poeta, narrador, ensayista y revolucionario». Este filósofo –estudió Filosofía en la Universidad de San Carlos de Guatemala, en la UNAM de México y en la Universidad Karl Marx de Leipzig RDA–, que participó directamente en el conflicto armado, narra en sus obras no sólo la experiencia vivida y los principios del pensamiento revolucionario, sino también las causas del conflicto, su desarrollo en el ámbito urbano y rural, en la ciudad y en las montañas, y sus graves efectos en la población Guatemalteca. Mario Payeras describe y analiza críticamente los hechos acontecidos queriendo esclarecer un período de ruptura política que dio lugar a un nuevo proyecto político revolucionario que con sus insuficiencias también contribuyó a avanzar en la reivindicación de los derechos humanos.

⁴ La Comisión del Esclarecimiento Histórico de las Naciones Unidas publicó el Informe *Guatemala Memoria del Silencio*. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/guatemala-memoria-silencio/guatemala-memoria-del-silencio.pdf> [Consulta: 30-octubre-2015].

como eje de las operaciones militares, psicológicas y de «desarrollo», la criminalización de las víctimas, el poder local arbitrario, la impunidad, el debilitamiento de las organizaciones sociales, la libertad de expresión coartada, el desplazamiento forzado masivo, la estigmatización de desarraigados y el reasentamiento militarizado, la resistencia e identidad de los desplazados.

Fue en el contexto de componentes como los anteriormente mencionados, que ocurrieron todo tipo de graves violaciones de derechos humanos: las 669 masacres causadas por todas las fuerzas responsables (626 cometidas por las fuerzas del Estado), desapariciones forzadas, ejecuciones arbitrarias, torturas, violencia sexual contra mujeres, violencia contra la niñez, denegación de justicia, actos de genocidio, reclutamiento forzado, desplazamiento forzado, violaciones a los derechos de existencia, integridad e identidad cultural de los pueblos indígenas.

Para poder aproximarnos a una idea de la profunda intención destructiva y enfocada en la violencia contra los pueblos en Guatemala, podemos expresar algunas pocas referencias cuantitativas: el 90% de las violaciones ocurrieron en zonas rurales; el 81% de las violaciones ocurrieron en el período de tres años, 1981-1983. El dato más elocuente y determinante es el de la pertenencia étnica de la totalidad de las víctimas: 83% fueron hombres y mujeres de origen maya, principalmente quichés (32% de la totalidad). Tampoco se pierda de vista que la Comisión logró determinar a los responsables: el Estado cometió el 93% de las violaciones, la guerra el 3% y sin identificar quedó un 4% de los hechos. Y con una importancia para la comprensión de cualquier propuesta educativa en el presente, necesitamos considerar que del 38% de las víctimas pudo comprobarse su edad. De esa cantidad, el 18% lo constituyeron niños y niñas, muchos de los cuales son sobrevivientes adultos o jóvenes en la actualidad.

No se trata solo de recordar la grave noche histórica de Guatemala como una etapa superada. Las causas estructurales que están en el origen de dicho enfrentamiento no han sido eliminadas, a pesar de que oficialmente la guerra interna terminó en 1996 cuando se firmaron en conjunto los llamados Acuerdos de Paz que silenciaron las armas. Pero no han sido suficientes, casi 20 años después, para transformar las condiciones de negación de los derechos -principalmente los económicos, sociales y culturales- fundamentales para una vida digna e integral de cada persona, cultura y pueblo en el país. Además de la precariedad y exclusión generalizadas, debe tomarse en cuenta que el auténtico resarcimiento, el que puede ayudar a superar el dolor y el sufrimiento causado durante el conflicto armado interno, no ha tenido lugar. Ni la verdad plena, ni la justicia han tenido lugar a favor de las víctimas, salvo en casos

aislados. Sin ello, es imposible la reconciliación verdadera y la superación de una situación psicosocial irresuelta.

2.2 El derecho a la educación en ese período histórico

La necesidad de sobrevivir o de ejercer una lucha contra la enorme y salvaje represión principalmente en los inicios de la década del ochenta, no puede hacerse a un lado para comprender cómo se ejerció —o pretendió ejercer— el derecho a la educación. El sistema educativo formal nunca dejó de funcionar en la manera selectiva, parcial y concentrada en áreas urbanas, con graves exclusiones en las áreas rurales. Fue significativamente muy notoria la negación del derecho a la educación en el idioma materno, como sigue siéndolo en la actualidad. El analfabetismo, aunque muestra una tendencia histórica a la baja, fue sostenido en los años más cruentos. En el momento de la conclusión del conflicto armado, el índice de analfabetismo se situó en un 36.2%, según el Comité Nacional de Alfabetización, CONALFA.⁵ En la actualidad ha disminuido a un 15.3%.

Sin embargo, es emocionante y generador de sentido, descubrir que durante esos momentos difíciles, el derecho a la educación fue ejercido por las poblaciones más afectadas, incluso con riesgos muy significativos. Mientras la vida parecía «ser muy pacífica y normal» en escuelas e institutos secundarios, principalmente en los del sector privado en la capital del país, era precisamente en los establecimientos públicos donde cientos de docentes y estudiantes participaban clandestinamente en acciones políticas. Las manifestaciones públicas fueron paulatinamente siendo reprimidas y muchos dirigentes cayeron muertos por las balas o fueron desaparecidos para siempre. Las aulas se convirtieron en un espacio de lucha política que las fuerzas militares no podían tolerar. ¡Y no toleraron!, aunque se llevaran la vida y la esperanza de tanta juventud que educándose en las pobres condiciones del sistema educativo formal, también quisieron forjar un destino diferente en el país.

En el área rural, en las montañas y las selvas, las experiencias educativas fueron descubiertas años después.

Por ejemplo, las Comunidades de Población en Resistencia, CPR constituyeron una población indígena desarraigada que se refugió en selvas y monta-

⁵ CONALFA fue creado para llevar a cabo el proceso de alfabetización en el marco de las políticas y estrategias del proceso Nacional de Alfabetización. Más información en: <http://www.conalfa.edu.gt/> [Consulta: 30-octubre-2015]

ñas, en auténtica y permanente escapatoria de las fuerzas militares durante más de una década. Las CPR fueron plenas en una pedagogía auténtica, cuando en las peores condiciones materiales, huyendo constantemente de las fuerzas militares, bajo un silencio necesario para sobrevivir, y en pequeños espacios (sin lápices y sin otros recursos didácticos al inicio), vivieron momentos educativos con profesores y profesoras improvisadas, con pocos conocimientos académicos, pero con una voluntad invencible. Ellos y ellas enseñaron a leer y escribir a niños, niñas y jóvenes en momentos cortos, angustiantes pero esperanzadores para el aprendizaje.⁶

La única universidad pública del país, la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), fue el escenario más potente en la discusión y estudio profundo de las condiciones de vida que en la región latinoamericana tenían lugar. Tanto en aquellos países con condiciones revolucionarias como en aquellos que la represión y el militarismo ya se imponían. En ambas décadas, setenta y ochenta, tuvieron lugar enormes esfuerzos de movilización, adoctrinamiento y formación académica progresista y marxista, como un contrapeso a la formación conservadora y de extrema derecha que tenía lugar en todo el sistema educativo. Fue por ello, que la USAC también habría de ser una de las grandes víctimas institucionales durante el conflicto armado interno. El asesinato y desaparición de estudiantes y docentes universitarios, así como la zozobra permanente afectaron la dinámica académica y fueron el germen de una descomposición crítica y científica que se vive en la actualidad. La huida de profesionales de alta calidad científica y crítica, los sobrevivientes al terror, se sumó para profundizar el ataque al bastión académico de una visión diferente. Una pieza más en la conformación de un mapa de dominio ideológico, necesario en aquella guerra que el poder económico necesitó para el control político generalizado. Que hoy les ofrece tantos réditos culturales y actitudinales para la continuidad de un dominio en el que la educación conservadora constituye instrumento fundamental.

También la Iglesia Católica, a través de distintas formas organizativas, creó esfuerzos de educación liberadora, basada en los postulados de la Teología

⁶ Las CPR desarrollaron una verdadera educación popular. La explicación de los principios éticos y políticos, las características, objetivos y metodologías de dicha educación se ha desarrollado entre otras obras en: ALDANA, Carlos. *Educación popular, nuestra opción*. Guatemala: Pastoral Social-Oficina de Programas y Proyectos del Arzobispado de Guatemala, 1997. Señalar que tras los Acuerdos de Paz, en un contexto de políticas neoliberales, algunas de estas comunidades han querido dar continuidad a una educación crítica y transformadora. Un ejemplo de esta educación queda recogido en el reportaje de CARRILLO, Isabel «La Escuela Popular, semilla de futuro», *Cuadernos de Pedagogía*, 380 (2008), pp. 16-22.

de la Liberación que, junto a los planteamientos de Paulo Freire⁷, ofrecieron fundamentos éticos, políticos y pedagógicos para mantener procesos educativos de otro tipo, pequeñas luces en medio de una terrible oscuridad que se asentó en todo el territorio guatemalteco. Esa vinculación dinámica entre educación popular (o educación liberadora, o educación alternativa), teología de la liberación y Freire, ofreció una fuerza político-pedagógica que recibió, como respuesta, no solo la represión y la muerte, sino la descalificación y la marginación del discurso y el aprendizaje pedagógico, que aún no terminan.

2.3 Los esfuerzos por la educación de las víctimas directas (refugiados, retornados, migrantes)

Los años previos a la firma de la paz, fueron especialmente intensos y diversos en relación al derecho a la educación de las víctimas directas del conflicto armado interno. Gracias a la solidaridad internacional fue posible realizar procesos educativos con las distintas expresiones de la población desplazada, tanto en todo el territorio nacional, como en los campamentos de refugiados en México, así como con las poblaciones retornadas.

El desarraigo tuvo y tiene profundas consecuencias en la vida de la población afectada. Por eso es muy significativo y vale la pena resaltar la enorme capacidad de esfuerzo que mostraron para el ejercicio de una educación que les permitiera la comprensión de la realidad y la adquisición de capacidades que posibilitara hacer frente a la difícil vida de ese momento.

El denominado Plan Específico de Educación para la Población Desarraigada que UNESCO impulsó, a pedido de las partes en conflicto en el Acuerdo de Reasentamiento de las Poblaciones Desarraigadas por el Enfrentamiento Armado, de junio de 1994, constituyó el máximo esfuerzo institucional de carácter internacional en relación a la educación de la población víctima.⁸

⁷ En la actualidad organizaciones como el Instituto Paulo Freire, con sede en Sao Paulo (Brasil), continúan la proyección del pensamiento de Paulo Freire (1921-1997), el trabajo para una educación humanizadora y transformadora. Más información: <http://www.paulofreire.org/> [Consulta: 30-octubre-2015].

⁸ En la publicación de UNESCO *La UNESCO en Guatemala. Una historia de 60 años de cooperación 1950-2010* se describen los diferentes planes y acciones desarrollados en el país. Disponible en: <http://unesco Guatemala.org/wp-content/uploads/2014/12/LA-UNESCO-EN-GUATEMALA-60-A--os.pdf> [Consulta: 30-octubre-2015].

Es fundamental no dejar de mencionar la constitución de la llamada Asamblea Consultiva de la Población Desarraigada ACPD, en ese mismo año, que protagonizó importantes esfuerzos educativos.⁹ Estuvo representada por:

- a. *Organizaciones de refugiados y retornados* (Asociación de Educadores Noroccidentales, AEN; Asociación de Maestros Educativos Rurales de Guatemala, AMERG; Organización de Maestros y Educadores Retornados/Vertiente Sur Guatemala, OMERVERS; Asociación de Refugiados Dispersos de Guatemala, ARDIGUA.
- b. *Organizaciones de defensa de los derechos humanos*: Coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala, CONAVIGUA; Consejo de Comunidades Étnicas Runujel Junam, CERJ; Consejo Nacional de Desplazados de Guatemala, CONDEG; Grupo de Apoyo Mutuo, GAM y Organización de Mujeres Mamá Maquín.
- c. *Población desplazada interna*: CPR Ixcán, CPR Sierra y CPR del Petén.

Todo el trabajo educativo fue dirigido y ejecutado por la denominada Coordinadora Educativa de la Población Desarraigada, CEPD, a la cual se debió el impacto y logros posteriores de estas iniciativas educativas. Fue apoyada por un Equipo de Coordinación Metodológica (constituida por educadores y educadoras populares), conducida por la organización SERJUS y la Coordinación Regional de Educación Popular ALFORJA,¹⁰ y con el apoyo de otras organizaciones como ADEPAC, COMADEP, PRODESSA, SERCATE.

El impulso a esa conexión entre educación escolar y educación alternativa (con fuerte presencia de la historia de sufrimiento y de lucha) que tuvo lugar gracias al esfuerzo de estas organizaciones, era totalmente inédito en la historia pedagógica de Guatemala. Tristemente, en la historia posterior, tampoco ha podido alcanzarse un punto tan culminante y desafiante como ese.

⁹ Estos esfuerzos estuvieron orientados no sólo a lograr el acceso a la educación, sino también el derecho a una educación respetuosa y valoradora de la identidad plural de la población guatemalteca. En este sentido declara la asociación ARDIGUA: «nos cortaron las hojas y las ramas, cortaron nuestros troncos, pero nuestras raíces nunca lograron cortarlas».

¹⁰ Destacar la Red Alforja que nace en 1981 y juega un papel fundamental en el desarrollo de la educación popular en América Latina. Más información: <http://www.redalforja.org/> [Consulta: 30-octubre-2015].

3. ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES Y EDUCACIÓN EN LOS FINALES DEL CONFLICTO

3.1 Las organizaciones no gubernamentales y la educación en derechos humanos

En la medida que la intensidad del conflicto armado interno disminuía, las condiciones generales de vida fueron permitiendo el surgimiento de iniciativas y esfuerzos educativos novedosos. Algunas organizaciones no gubernamentales que ya eran parte de una lucha, ya fuera por su relación orgánica con el movimiento revolucionario, o porque constituían iniciativas y propuestas de cara a la construcción de la democracia y la paz, mantuvieron su presencia y sus aportes.

Irrumpe la necesidad de educar en derechos humanos y así se establece a ésta como el eje temático que principalmente convocó y justificó tareas educativas en esos años de finales de los noventa, en los que todavía prevalecía el miedo, la desconfianza y no se percibía un auténtico silenciamiento de fusiles. Sin embargo, esos primeros talleres y cursos de derechos humanos empezaron a crear nuevas maneras de ver el entorno y aprender la necesidad de superar lo que todavía generaba humo y olor a muerte y dolor.

Dos organizaciones aparecen en la historia nacional, con consecuentes esfuerzos y aportes en materia educativa. Una es estatal y la otra pertenece a la Iglesia Católica.

En 1987 inicia sus operaciones la Oficina del Procurador de Derechos Humanos, PDH, dependencia establecida en la nueva Constitución Política de la República de Guatemala de 1985. Desde sus inicios establece una visión de generación de la conciencia sobre el respeto y ejercicio de los derechos humanos. Esto se concreta mediante la Dirección de Promoción y Educación.

En 1990 inicia sus operaciones la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, ODHAG, con énfasis en la defensa y protección de los derechos humanos de la población. A los pocos meses de su fundación, se crea el Departamento de Educación desde el cual se realizan talleres de educación popular que pretendieron la comprensión crítica e integral de los derechos humanos. Fue en el contexto de esta experiencia que se pudo presenciar, descubrir y reconocer la vivencia plena de defensa de los derechos humanos, de parte de organizaciones de campesinos indígenas, quienes en los primeros talleres educativos, terminaron «educando» a sus educadores. Sus luchas concretas, sus enfrentamientos ante el poder militar, sus planteamientos atrevidos para un tiempo en que apenas se podía hablar de derechos humanos, fueron

una marca indeleble en aquellos educadores que tuvieron la fortuna de conocerlos.

Ambas organizaciones manifestaron diferencias en cuanto al tratamiento educativo de los derechos humanos, tanto por sus respectivos mandatos como también por las visiones prevalecientes en su interior. Mientras la PDH otorgó un mayor énfasis al estudio y aprendizaje de datos históricos y conceptuales básicos sobre los derechos humanos (incluido el conocimiento de mecanismos nacionales e internacionales), en la visión educativa de la ODHAG se privilegió una visión crítica de las violaciones de derechos humanos y de la naturaleza política de su aprendizaje y práctica en la realidad de ese momento.¹¹

Una de las expresiones de estas diferencias se encuentra en el hecho de que en los años finales del conflicto, cuando ambas organizaciones ya existían y actuaban, la Oficina del Procurador de los Derechos Humanos realizó acciones educativas con soldados y oficiales del Ejército de Guatemala, mientras que los responsables educativos de la ODHAG en aquel momento optaron por dedicar sus esfuerzos a la educación de las víctimas del conflicto armado. Fue notoria la opción de no establecer relaciones o compromisos educativos con los responsables de la mayor parte de violaciones de derechos humanos. Tómese en cuenta que en ese momento ni la verdad, ni la justicia y, por lo tanto, tampoco la reconciliación aparecían en el escenario, como para justificar un esfuerzo educativo compartido entre víctimas y victimarios. No había condiciones propicias, ni por seguridad, ni por una ética verdaderamente comprometida con la vida y la dignidad.

Se firmó la paz en 1996 y en ese período la educación en derechos humanos también se vinculó a otra línea pedagógica muy necesaria en este momento: la educación hacia y desde la memoria histórica. El viernes 24 de abril de 1998 la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado presentó el informe de su Proyecto de Recuperación de la Memoria Histórica, REMHI, denominado *Guatemala: Nunca Más*. El domingo de esa misma semana, fue asesinado su responsable y líder fundamental, Monseñor Juan Gerardi. Diez meses después, el 25 de febrero de 1999, la Comisión del Esclarecimiento Histórico hizo entrega del Informe *Memoria del Silencio*, al que ya nos referimos anteriormente.

¹¹ Los principios de una educación en derechos humanos y propuestas para la práctica están recogidos en diferentes materiales publicados por el Arzobispado de Guatemala, un ejemplo es la obra: ALDANA, Carlos. *Una milpa llamada esperanza. Curso popular en Derechos Humanos*. Guatemala: Oficina de Pastoral Social del Arzobispado de Guatemala, 1998.

Ambos informes, tan dolorosos como necesarios, respondieron a las demandas de justicia de un pueblo ya cansado del sufrimiento del conflicto armado interno. Pedagógicamente también representaron recursos de alto valor para aprender y comprender una realidad histórica tan reciente y por ello con tanta incidencia en la actualidad. También ambos informes, con sus respectivos procesos de difusión y aprovechamiento educativo, se convirtieron en bases fundamentales no únicamente para comprender el pasado sino también para educar hacia un futuro diferente y mejor.¹²

Sin embargo, tuvieron que enfrentarse, junto a la educación en derechos humanos, a la crítica y rechazo de los sectores de poder, que permearon a la sociedad en general. Se creó una visión de rechazo hacia la educación en derechos humanos y, por supuesto, hacia la educación desde y para la memoria histórica, mediante argumentos como que educar en derechos humanos era ayudar a los delincuentes, o que recordar el pasado no ayudaba a construir una realidad diferente, o principalmente porque significaba abrir heridas que ya habían sanado.

Debe tenerse claro que mientras la verdad y la justicia no alcanzan a estar presentes de manera firme y poderosa, principalmente como lucha contra la impunidad (no como búsqueda de venganza), en ninguna sociedad puede hablarse de auténtico resarcimiento. Esto tuvo que tenerlo muy claro esa visión educativa que iniciaba sus andaduras en el país.

También fue haciendo su aparición otro eje educativo: la educación para la paz.¹³ Tampoco estuvo exento de las discusiones y contradicciones del otro eje. Para algunos, la educación para la paz surgió para suavizar, disminuir o menguar una visión crítica sobre la realidad, al pretender enfatizar el aprendizaje de valores y actitudes, como la reconciliación sin búsqueda de la justicia o la verdad. O pretender educar para la paz personal e íntima, sin la consideración de los componentes estructurales, sociales y políticos del entorno de la persona.

¹² Con la finalidad de contribuir a una educación en derechos humanos, la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, en el marco del Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica, publicó el año 2000 la versión popular del Informe REMHI: ARZOBISPADO DE GUATEMALA-OFICINA DE DERECHOS HUMANOS. *Memoria, verdad y esperanza. Versión popular del informe REMHI: Guatemala Nunca Más*. Guatemala: ODHAG, 2000. Desde otros ámbitos también se publican otros materiales cuya finalidad es dar a conocer la otra historia de Guatemala, como la obra de FILÓCHOFO. *La otra historia (de los mayas al informe de la Comisión de la Verdad)*. Guatemala, 1991.

¹³ Las ideas y propuestas sobre educación para la paz se han desarrollado en las obras: ALDANA, Carlos. *Desafíos pedagógicos de la paz*. Guatemala: Editorial Universitaria, 1995; y ALDANA, Carlos. *Ternura y postura: la educación para la paz*. Guatemala: UNESCO-FLACSO, 2004.

Algunas iniciativas persiguieron no disminuir la naturaleza crítica de una concepción integral de la paz, más allá de su consideración como «ausencia de la guerra». La construcción de condiciones de justicia, de garantía, acceso y desarrollo de los derechos humanos, así como la innegociable búsqueda de la verdad y la justicia, también empezaron a ser parte de propuestas educativas para la paz. Puede afirmarse que el escenario educativo por la paz, incluso llevado a las dinámicas e institucionalidad escolares, mostró oscilaciones: por un lado, la expresión individualista de la paz que privilegió una educación personalista, axiológica, reducida a su expresión espiritual y casi religiosa. Por otro lado, una educación para la paz desde el análisis crítico de la realidad y la lucha fundamental y priorizada hacia los cambios estructurales, sin otorgar importancia a los procesos individuales, íntimos o espirituales. Una posición integral también lanzó su mirada a los polos de la tensión: una auténtica educación para la paz en un país golpeado por una historia estructural de más de 500 años y un conflicto armado de 36 años, recientemente concluido, solo podía realizarse desde la consideración y atención de los aspectos estructurales y contextuales junto al desarrollo profundo de procesos de recuperación y desarrollo psicosocial de las personas aprendientes.

Debe enfatizarse que en el sistema educativo oficial se privilegió la visión personalista, intimista y de claro énfasis por la amnesia histórica. Esto tuvo lugar desde el mismo gobierno que firmó los acuerdos de paz, representante claro de los grandes poderes económicos. El siguiente gobierno también aportó en una educación acrítica por la paz, sobre todo porque uno de los principales personajes de la triste historia del conflicto armado interno, el general Ríos Mont –jefe de gobierno en 1982–, ocupó entre el 2000 y el 2004, el cargo de Presidente del Congreso de la República. ¿Era posible que el Ministerio de Educación pudiera crear condiciones para desarrollar una educación para la paz y los derechos humanos, desde una profunda y responsable visión crítica? La respuesta es obvia para los dos primeros gobiernos después de la firma de la paz, pero también lo es en el tercero, cuando los representantes del poder económico establecen un nuevo gobierno favorable a sus intereses. Casi 20 años después, en la actualidad, el gobierno está presidido de nuevo por un general del Ejército guatemalteco que también fue protagonista directo de las violentas acciones durante el conflicto armado interno.

3.2 *La educación desde y para los pueblos indígenas*

Ya hemos expresado que de diez víctimas del conflicto, ocho fueron indígenas. Es evidente que el pueblo empobrecido, pero sobre todo en su expresión indígena, ha sido excluido del goce y la vivencia de todos los derechos humanos, incluido el de la educación. Sin embargo, no puede soslayarse que son las organizaciones de los pueblos mayas las que más dinamismo y lucha han manifestado a favor del derecho a la educación.

La educación bilingüe intercultural, es decir, el acceso a una educación formal desde la cultura y el idioma maternos, sigue siendo una de las deudas más significativas y profundas del Estado guatemalteco en materia educativa. Sin embargo, fue gracias a la lucha de las organizaciones indígenas, principalmente en el contexto de la firma de los acuerdos de paz, que se alcanzó una mayor visibilización y reivindicación de la educación bilingüe intercultural. Un alcance institucional significativo fue la creación en el 2003 de un viceministerio de educación bilingüe intercultural (el cuarto en ser conformado en la historia del Ministerio de Educación en el país). La reforma educativa se fundó en los criterios de la multi e interculturalidad.

La inequidad educativa es evidente en relación a la niñez y juventud indígenas, pues con una población indígena de más del 40% en relación a la totalidad poblacional, la educación bilingüe intercultural hasta el 2010 aún se ubicaba en un 15% de atención. La modalidad oficial de educación bilingüe intercultural, según un estudio de Naciones Unidas. Sin embargo, como lo expresó el Relator Especial sobre el Derecho a la Educación, citado en el mismo estudio, el derecho a la educación en los pueblos indígenas en Guatemala ha ido reduciéndose al bilingüismo.¹⁴

4. LA EDUCACIÓN Y LOS ACUERDOS DE PAZ

4.1 *La Reforma Educativa*

Fueron seis los acuerdos sustantivos que lograron detener el conflicto armado interno en Guatemala, además de otra lista de acuerdos de carácter más

¹⁴ ASTURIAS, L.; ESCOBAR, P.; SAZO, E. *El Estado de Guatemala: avances y desafíos en materia educativa*. PNUD, 2011.

operativo (por ejemplo, lo relacionado con el cese al fuego, reasentamiento, etcétera). En los acuerdos sustantivos aparece la educación en distintas maneras, principalmente en lo relacionado con derechos humanos, atención educativa de poblaciones afectadas por el conflicto armado interno, identidad y derechos de los pueblos indígenas, derechos de las mujeres, formación política.

La especificidad de lo educativo aparece principal y centralmente en uno: el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, firmado en marzo de 1995. El inciso G se denomina «Reforma Educativa» y es desarrollado a través de cinco numerales que significaron una demanda al gobierno de desarrollar transformaciones en el sistema educativo nacional, con las siguientes características, digna de revisarse críticamente veinte años después:

- Ser descentralizado y regionalizado a fin de que se adapte a las necesidades y especificidades lingüísticas y culturales.
- Otorgar a las comunidades y las familias, un papel protagónico en la definición del currículo y el calendario escolar, y la capacidad de proponer el nombramiento y remoción de sus maestros.
- Integrar las concepciones educativas maya y de los pueblos indígenas.
- Ampliar e impulsar la educación bilingüe intercultural y valorizar el estudio y conocimiento de los idiomas indígenas a todos los niveles de la educación.
- Promover el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de vida de las comunidades.
- Incluir en los planes educativos contenidos que fortalezcan a unidad nacional en el respeto a la diversidad cultural.
- Contratar y capacitar a maestros bilingües y funcionarios técnicos administrativos indígenas.
- Perseguir el efectivo cumplimiento del derecho constitucional a la educación que corresponde a toda la población, especialmente en las comunidades indígenas.
- Incrementar el presupuesto del Ministerio de Educación.

La Reforma Educativa en Guatemala pudo ser un paso fundamental y significativo en la transformación del sistema educativo nacional. A diferencia de otras reformas educativas, provenientes de gabinetes, ésta surgió de uno de los momentos de consenso social más importantes de la historia nacional. Además,

se acordó que su impulso y desarrollo fuera a través de la llamada Comisión Paritaria, constituida por representantes del gobierno y de las organizaciones indígenas. Que la Reforma Educativa estuviera establecida en el acuerdo específico sobre los pueblos indígenas fue un motivo de esperanza, una luz y un avance en esta lucha contra las exclusiones. Pero este cualitativo salto democrático, gesto de inclusión intercultural, fue diluyéndose con el paso del tiempo, hasta alcanzar la negación máxima de la participación ciudadana en los asuntos educativos, como lo demuestra el gobierno en el período 2010-2014.

4.2 El derecho a la educación con disfraces y negaciones: el camino de 20 años de la Reforma Educativa

Suficiente tiempo ha transcurrido desde aquel acuerdo de paz que posicionó el concepto de «reforma educativa» en las distintas dimensiones de la participación ciudadana guatemalteca. Ya son veinte años y casi cinco gobiernos. Ese posicionamiento también ha contribuido a una reflexión que reduce la educación, en un sentido muy general y amplio, a lo que sucede estrictamente en el sistema escolar. Casi como si no ocurrieran procesos y hechos educativos en las interacciones que tienen lugar entre personas, entre pueblos y culturas, fuera de las aulas, en las calles, en los mercados, en los pueblos, en las luchas comunitarias. Una mirada crítica hacia lo escolar y lo no escolar puede aproximarnos a reflexiones como las siguientes:

a) La educación formal como ejemplo de inequidad

Los indicadores oficiales registran, en algunos casos, mejoras que ocultan la tendencia y la presión internacional. Y cada gobierno trata de obtener la ganancia política de esas estadísticas.

Sin embargo, la inequidad sigue notoria. Por razones de género, condición socioeconómica, o por históricas causas étnicas y culturales, la desigualdad se mantiene al interior del sistema educativo. Incluso tampoco, a casi el término de los Objetivos de Desarrollo del Milenio señalados para el 2015, el segundo de esos objetivos –la enseñanza primaria universal– no parece que vaya a ser una meta alcanzable en Guatemala. Más grave aún es que el objetivo número 1 esté lejos de su conquista –erradicar la pobreza extrema y el hambre–, cuando un tercio de la población manifiesta dificultades escandalosas para alimentarse y saciar el hambre. La inequidad tampoco se desconecta de la falta de

calidad o de la ausencia de pertinencia en las propuestas, políticas y programas desarrollados por el Ministerio de Educación.

b) Una Reforma Educativa más formal que real

¿Cómo hablar de auténticos avances educativos mientras el 90% del presupuesto del ministerio responsable se dedica al pago de salarios? ¿Cuál es el margen de auténtica inversión educativa con la que cuentan los gobiernos? Hablar de «reforma educativa» es hablar de cambios en las formas, por ejemplo, modificaciones en los contratos docentes sin asegurar mejor calidad en su desempeño; o imponer la formación inicial docente en el sector terciario, sin asegurar mínimos en la calidad y la visión que va a orientar ese esfuerzo. Pero no hay cambios de fondo, porque ni en la visión, ni en los paradigmas, ni en la calidad didáctica o metodológica, tampoco en los recursos e instalaciones, en ningún aspecto se verifican profundas modificaciones de calidad. Se esgrimen avances en el cumplimiento de metas y políticas determinadas, pero siguen sin aparecer -como consecuencia de esa reforma- ni el desarrollo de la capacidad intelectual, ni el desarrollo de capacidades para transformar la realidad social, mucho menos para asumir las conflictividades psicosociales de la realidad actual.

c) La hegemonía de la educación neoliberal

Tanto el discurso como la práctica cotidiana de la educación formal en Guatemala indican una visión economicista de lo educativo. Es decir, la educación que cuenta, que vale o que tiene que ser apoyada, es aquella que contribuya a la formación de sujetos consumistas, acrílicos e individualistas. No la que forma ciudadanos y ciudadanas integrales y comprometidas con su mundo. No es de extrañar, entonces, que la falta de calidad integral, la ausencia de pertinencia, la desigualdad en el acceso y disfrute del derecho a la educación, se sumen a la falta de reivindicaciones políticas y ciudadanas de lo educativo, ya no solo de las autoridades educativas, sino ¡alarmantemente! de expresiones sindicales que debieran ser la voz de alerta, el contrapeso ciudadano no solo sectario. No cuenta tampoco una auténtica formación política, ciudadana y desde el enfoque de derechos cuando domina una concepción de la educación como un «servicio» y no como un derecho que el Estado tiene

obligación de garantizar. Por eso no sorprende el predominio de la educación privada en el nivel secundario.

d) Los espacios reducidos para la auténtica ciudadanía

En el 2014 se redujeron las funciones sustantivas del Consejo Nacional de Educación, una instancia consultiva establecida en la Ley de Educación Nacional, que podía aprovecharse para la discusión ciudadana sobre la educación, aun en su limitada expresión centralista. Sin embargo, también eso fue debilitado. En el 2012 y el 2013 se combatió con fuerza desproporcionada la expresión organizada de estudiantes de secundaria, a un costo altísimo para la construcción de una nueva cultura política en el país. Pareciera que el derecho a la educación no puede ser ni discutido ni planteado fuera de los espacios y las visiones del poder dominante en este país. La ironía pedagógica se hace palpable al revisar el Currículo Nacional Base del país y verificar que insiste en la formación ciudadana del estudiantado de primaria y secundaria, incluso hasta con discurso inspirador. Llevar a la práctica una minúscula parte de lo planteado en el currículo ha significado, en la realidad social y hasta judicial, la criminalización de estudiantes guatemaltecos.

e) La victoria de la postura apolítica en la educación por los derechos humanos y la paz

El penduleo pedagógico del que hablamos anteriormente al referirnos a la educación para la paz en los últimos años del conflicto armado interno, no existe hoy. Se quedó fijo en la postura falsamente apolítica, la que privilegia una formación de valores pero sin política, de búsqueda de la paz, pero sin «tocar las estructuras». Una visión que busca educar para la reconciliación y el perdón, ocultando las terribles realidades del pasado y, sobre todo, buscando en la amnesia un factor de amnistía. Sucede que en las mismas aulas universitarias ni el conflicto armado interno, ni los acuerdos de paz, mucho menos la comprensión profunda y estructural de la realidad, ocupan espacio o constituyen contenidos de manera generalizada.

Estos veinte años no parecen indicar avances hacia la transformación radical y verdadera de la realidad injusta y desigual en nuestro país. Sin embargo, ha tenido lugar, ¡y está ocurriendo todos los días!, una educación desde

los pueblos y organizaciones indígenas, desde las organizaciones de mujeres, desde los procesos e iniciativas de educación con y para jóvenes en los ámbitos comunitarios y sociales. Incluso empiezan a aparecer, con la timidez propia de quien teme ser golpeada o reprimida como otras, iniciativas y compromisos sostenidos de organizaciones de jóvenes a favor de nuevas visiones de educación integral en sexualidad que abren nuevas posibilidades para transformaciones paradigmáticas fundamentales en una sociedad tan conservadora ideológicamente como afectada psicosocialmente.

La educación transformadora, como alternativa a la impuesta y dominante, la que no se aprisiona en el discurso neoliberal, la que no muere por la falta de calidad y profundidad de funcionarios y docentes acomodados, no se ha detenido desde que se sembraron las semillas de la esperanza y la dignidad. Precisamente en esos tiempos en los que las armas y la opresión fueron más notorias que en el presente.

Los cambios auténticos y profundos en la educación guatemalteca no vendrán, téngase claro, ni de funcionarios, ni de académicos tradicionales, ni de sindicatos docentes sectarios. ¡Van a venir, están viniendo, de jóvenes, de mujeres, de pueblos indígenas, de mujeres y hombres atrevidos por la vida!