

CUADERNOS ▶ ◀ INTER·C·A·MBIO

SOBRE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

Universidad de Costa Rica / CIICLA

“Los maestros garífunas” de Belice: herencias y apropiaciones de una categoría histórica colonial en contexto de construcción nacional

Aïda Ramírez Romero

DOI: <https://doi.org/10.15517/ca.v20i2.56391>

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio>

¿Cómo citar este artículo?

Ramírez Romero, Aïda. (2023). “Los maestros garífunas” de Belice: herencias y apropiaciones de una categoría histórica colonial en contexto de construcción nacional. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 20(2), e56391. <https://doi.org/10.15517/ca.v20i2.56391>

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe

Vol. 20, No. 2, julio-diciembre, 2023





Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe
ISSN: 1659-0139
ISSN: 1659-4940
intercambio.ciicla@ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

“Los maestros garífunas” de Belice: herencias y apropiaciones de una categoría histórica colonial en contexto de construcción nacional

Ramírez Romero, Aïda

“Los maestros garífunas” de Belice: herencias y apropiaciones de una categoría histórica colonial en contexto de construcción nacional

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe, vol. 20, núm. 2, e56391, 2023

Universidad de Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476974800008>

DOI: <https://doi.org/10.15517/ca.v20i2.56391>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Número temático (artículos científicos) (sección arbitrada)

“Los maestros garífunas” de Belice: herencias y apropiaciones de una categoría histórica colonial en contexto de construcción nacional

“The Garifuna Teachers” of Belize: Legacy and Appropriations of a
Historical Colonial Category in Nation-building Context

“Os professores garífunas” de Belize: Heranças e apropriações da uma
categoria histórica colonial no contexto de construção da nação

*Aïda Ramírez Romero **

*Investigadora independiente asociada a la Unité de Recherches
Migrations et Société (URMIS) y al Laboratorio Mixto-MESO,*

Nice, Francia

aidaramirez83@gmail.com

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre
Centroamérica y el Caribe, vol. 20, núm.
2, e56391, 2023

Universidad de Costa Rica

Recepción: 25 Enero 2023
Aprobación: 15 Agosto 2023

DOI: [https://doi.org/10.15517/
ca.v20i2.56391](https://doi.org/10.15517/ica.v20i2.56391)

Resumen: Este artículo es una reflexión, a partir del caso de los maestros garífunas de Belice, sobre las herencias y las apropiaciones de categorías de identificación, construidas en la época colonial y rearticuladas en contexto nacional. Al considerar la identidad como una construcción social, discursiva y situada, se analizará primero, a partir de estudios de caso específicos, cómo las categorías étnico-raciales eran construidas y reproducidas en contexto de educación colonial, y luego, cómo son apropiadas por actores contemporáneos que cristalizan la identidad del grupo garífuna. El texto está producido con base en literatura histórica sobre Belice y educación, archivos coloniales de principios del siglo XX recogidos en Londres (Kew) y entrevistas realizadas en Belice, entre 2017 y 2021. Se muestra que la diferencia sigue siendo construida a través de distinciones étnico-raciales con fines de valorizar y de integrar la identidad garífuna en representaciones de una nación multicultural beliceña.

Palabras clave: Identidad, Educación colonial, racialización, apropiaciones etnopolíticas, nación multicultural.

Abstract: This paper reflects, from the case of the Garifuna Teachers in Belize, on the legacy and appropriation of identification categories, constructed during colonial times and rearticulated in a national context. Seeing identity as a social construction, discursive and situated, the paper analyzes firstly, specific case studies, how ethno-racial categories were discursively constructed and reproduced in colonial education context, and then, how they are appropriated by contemporaneous actors who crystalize the identity of the Garifuna group. The text is produced from historical literature on Belize and education, colonial archives produced in Belize at the beginning of the 20th century, collected in London (Kew), and interviews conducted in Belize, during 2017 and 2021. The article shows that differences continue to be constructed, in diverse ways, through ethno-racial distinctions in order to integrate the Garifuna identity in representations of Belize as a multicultural nation.

Keywords: Identity, colonial education, racialization, ethnopolitical appropriations, multicultural nation.

Resumo: Este artigo é uma reflexão, a partir do caso dos professores garífunas de Belice, sobre as heranças e apropriações das categorias étnico-raciais, construídas na época colonial e rearticuladas no contexto nacional. Considerando-se a identidade como uma construção social, discursiva e situada, analisaremos primeiro, a partir

dos estudos de caso, como as categorias étnico-raciais eram construídas e reproduzidas no contexto da educação colonial, e em seguida, como são apropriadas por atores contemporâneos que cristalizam a identidade do grupo garífuna. O texto foi produzido com base na literatura histórica sobre Belize e a história da educação, assim como arquivos coloniais do começo do século 20 -coletados em Londres (Kew)- e entrevistas realizadas em Belize, entre 2017 e 2021. Observa-se que a diferença continua sendo construída através de diferenciações étnico-raciais a fim de valorizar e integrar a identidade garífuna nas representações da nação multicultural belizenha.

Palavras-chave: Identidade, educação colonial, racialização, apropriações etnopolíticas, nação multicultural.

“If you look deeply on the palm of your hands you will see your parents and all generations of your ancestors. All of them are alive at this moment, each is present in your body. You are the continuation of all your ancestors”¹ (discurso pronunciado el 17 de noviembre 2017 por Jeremy Enriquez durante el lanzamiento del libro *To Educate a nation. Autobiography of Andres P. and Jane V. Enriquez*. Gulisi Primary School en Dangriga, Belice).

Con estas palabras, Jeremy Enriquez concluía el discurso de presentación de su libro en el cual publicó relatos autobiográficos de sus abuelos, Andres Enriquez, un maestro de escuelas rurales en el Belice colonial y su esposa Jane Enriquez. El evento se llevó a cabo en la ciudad de Dangriga, en la escuela primaria Gulisi, manejada por la organización The National Garifuna Council (NGC) y durante la semana de festividades del Día Nacional Garífuna, en noviembre del 2017². A pesar de ser un libro sobre las experiencias de vida de la pareja Enriquez, el evento y la publicación tenían el propósito de rendir homenaje a todos los maestros garífunas que ejercieron en Belice durante la época colonial. El título del libro *To educate a nation. Autobiography of Andres P. and Jane V. Enriquez* sugiere que la pareja, así como todos los maestros garífunas, por su labor en las escuelas, contribuyeron a formar la nación beliceña.

Las palabras pronunciadas por Jeremy Enriquez hacen referencia a la identidad, a la herencia, a la reproducción de cuerpos y de un pasado transmitido y reorganizado en un momento presente. Obviamente, entendemos que Enriquez habla de la familia. Pero también, puestas en el contexto del evento organizado por el NGC, en la escuela Gulisi, esas mismas palabras hacen pensar, de manera implícita, en la pertenencia al grupo garífuna. Pues, se puede entender que Jeremy Enriquez llama a las personas a identificarse en los pasos de sus ancestros, como en un linaje sostenido a la vez por la familia y más ampliamente por un grupo étnico-racial.

Según Stuart Hall, la identidad no se puede pensar como una esencia fija, como si no cambiara a través de la historia y de la cultura, la identidad no es dada por medio de los genes que determinan el color de piel, es modelada y transformada histórica y culturalmente (Hall, 2019, p. 125). En ese sentido, para Solène Brun (2019), la identidad es el resultado de tres dinámicas: las percepciones y categorizaciones que expresan los demás; la percepción y comprensión de sí mismo; y la socialización, es decir, la incorporación de maneras de hacer, de pensar, de ser y de existir. De esa manera, la identidad étnico-racial se hereda, no por medio de los genes, sino más bien, por medio de procesos de socialización y de aprendizajes que se viven en familia y en sociedad (Brun, 2019, p. 6).

En este artículo, se reflexiona, a partir del caso de los maestros garífunas de Belice, sobre la herencia y las apropiaciones de la historia en los procesos de transformación de las identidades. Se considera la identidad como una construcción social, discursiva y situada (Douglass y Lyman, 1976). Por lo tanto, analizaré a partir de estudios de caso, primero, cómo la categoría “los maestros garífunas” fue construida y reproducida en discursos del personal de la educación

colonial en Belice, y luego, cómo actores contemporáneos se apropian de esa categoría para cristalizar la identidad del grupo garífuna. Aquí, el “grupo” es visto desde una postura crítica, desde el concepto de “grupismo” definido por Rogers Brubaker que es la tendencia a cosificar grupos, como si fueran entidades monolíticas y homogéneas (Brubaker, 2002, p. 164).

Como se explica a lo largo del artículo, la identidad garífuna, en Belice, goza de una cierta representatividad cultural debido al activismo de los miembros del NGC. El objetivo de este análisis es cuestionar la producción de distinciones, articuladas en discursos sobre la nación. Al respecto, Stuart Hall plantea:

Es porque las diferencias existen que se les puede asociar un significado. Pueden ser construidas y reconstruidas como objetos discursivos. De esa manera pueden ser utilizadas para construir saberes sobre el mundo, así como saberes racializados, vistos como evidentes y como sentido común. Ese saber racializado de la diferencia tiene el poder de organizar la acción cotidiana, así como las interacciones entre los grupos (Hall, 2019, p. 63).

Para Stuart Hall, durante las colonizaciones europeas, la diferencia se construía por medio de discursos y prácticas occidentales, que tuvieron por efecto marcar una frontera simbólica y rígida entre un “ellos salvajes” y un “nosotros civilizados”. Según el autor, heredamos ese sistema de representación, el cual fue trans-codificado a final del siglo XX por los excluidos y oprimidos de la generación postcolonial. Las diferencias étnicas y raciales se reconstruyeron, en los discursos, desde un punto de vista político y afirmativo (Hall, 2019, p. 130). Desde esa perspectiva, se analizarán más adelante las reproducciones y apropiaciones de relatos sobre los maestros garífunas en discursos que construyen la nación y la integración del grupo en las representaciones de la nación beliceña.

El concepto de apropiación permite analizar los cambios de significados que dan sentido a las diferencias. Para Elsie Rockwell, la apropiación hace pensar en la transformación, en este caso de los discursos, en el transcurso de la reproducción. Se trata de observar las acciones de las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los reutilizan (Rockwell, 2005, p. 29). Por ejemplo, Erica González Apodaca, muestra que en México, en contexto de diversidad étnica, las escuelas son espacios dinámicos donde las prácticas reflejan las asimetrías estructurales históricas de la relación entre los grupos y el Estado nacional, y a la vez, son lugares donde se producen y se redefinen las fronteras étnicas (González Apodaca, 2016, pp. 25-26). Es decir, que el concepto de apropiación deja ver el carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural.

Este artículo se encuentra estructurado en tres secciones. La primera parte brinda algunos elementos sobre la historia de Belice con el propósito de contextualizar el desarrollo de la educación y la participación de personas garífunas en el sistema educativo. La segunda, ilustra la organización de la educación colonial, más específicamente en relación con lógicas de administración que tuvieron como consecuencia racializar categorías del sistema

educativo. Por último, se analiza, en un contexto contemporáneo, varios ejemplos de apropiaciones etnopolíticas de los relatos históricos sobre los maestros garífunas, en un contexto de construcción nacional.

El análisis se desarrolla a partir de tres tipos de fuentes: primero, una bibliografía histórica sobre Belice y su educación; luego, fuentes coloniales recogidas en Londres (Kew) producidas por actores de la educación colonial en Belice durante la primera mitad del siglo XX; y por último, entrevistas y observaciones etnográficas que realicé en el marco de mi investigación doctoral, entre 2017 y 2021. Finalmente, el estudio, abarca también dos libros publicados en Belice sobre los maestros garífunas. El primero *The Garifuna Teacher. Their Contribution to Education in Belize*, escrito por Francis Arana (2002) y el segundo, ya mencionado, *To Educate a Nation. Autobiography of Andres P. and Jane V. Enriquez*, editado en Belice por Jeremy Enriquez (2017).

Los garífunas, poblaciones marginadas del Belice colonial a principios del siglo XIX

A inicios del siglo XVIII, el territorio que se conoce en la actualidad como Belice, aún no existía como entidad territorial (Hoffmann, 2014, p. 31). El espacio era parte de la posesión colonial española que se extendía sobre la mayoría del continente, pero que no había sido institucionalizado ni desarrollado. La literatura cuenta que los primeros europeos en haber explotado la selva tropical en la Bahía de Honduras (Bay of Honduras) eran piratas y bucaneros británicos quienes gozaban de un permiso de la corona británica para penetrar espacios prohibidos y perturbar las rutas comerciales de las potencias rivales europeas en el Caribe (Toussaint, 1993, pp. 21-24). El buen conocimiento del bosque llevó a esos primeros sujetos británicos a extraer maderas de lujo apreciadas en los mercados europeos. La presencia de estos emprendedores ocasionaba disputas, negociaciones y acuerdos entre los poderes coloniales europeos, quienes organizaban, desde las metrópolis, la explotación de los territorios centroamericanos y caribeños. Los tratados de 1783 y 1786 entre las coronas inglesa y española permitieron formalmente a unos sujetos británicos explotar el bosque en espacios bien definidos (Shoman, 2018, p. 3). A principios del siglo XIX, cuando España dejaba sus posesiones centroamericanas y se formaron nuevas repúblicas independientes, Gran Bretaña extendió su presencia más allá de los límites autorizados y fue aumentando su espacio controlado por los sujetos británicos (Shoman, 2018, pp. 5-6). Los documentos escritos y los mapas elaborados por los actores de la industria forestal reportaban con detalle los campamentos y las actividades de extracción, lo que contribuyó a construir, del lado británico, un sentimiento de propiedad y de legitimidad del territorio (Hoffmann, 2014, p. 35).

Ese Belice "en gestación" integraba el mercado económico del Caribe y gozaba de una posición favorable. Al no ser aún colonia

británica, los comerciantes de caoba y de palo de tinte no eran sumisos a las restricciones y tasaciones impuestas por Gran Bretaña, lo que posicionó el territorio, en los albores del siglo XIX, como primer exportador del Caribe colonial (Bulmer-Thomas, 2012, pp. 286-287). Además, Belice representaba una entrada estratégica para la economía británica en la región. El único puerto de aguas profundas del istmo se encontraba, hasta 1850, en Belice y era controlado por los británicos. Así, las importaciones y exportaciones de las nuevas repúblicas centroamericanas pasaban casi en su totalidad por el territorio que actualmente corresponde a Belice (Bulmer-Thomas y Bulmer-Thomas, 2012, pp. 77-83; Shoman, 2018, pp. 9-10). En ese contexto colonial, una organización política local se institucionalizó, su papel era el de regular los asuntos económicos y establecer un orden político y social en el centro colonial³ de Belize Town⁴.

Desde el inicio de las extracciones forestales en Belice, los británicos recurrieron a mano de obra forzada para extraer y exportar las maderas. Primero, posiblemente, poblaciones mayas habrían sido sujetas al trabajo forzado⁵ y a partir del siglo XVIII, los leñadores británicos compraron y transportaron, desde Jamaica, hombres y mujeres por medio de la trata transatlántica. La esclavitud y la explotación del territorio se desarrollaron al ritmo de los mercados europeos, al ir aumentando la demanda de madera en Europa y Estados Unidos, fue creciendo el número de personas esclavizadas en Belice (Bolland, 2003, p. 54). Al cabo de dos siglos de extracción forestal, de práctica de la esclavitud y de acomodaciones progresivas, la población del centro económico, Belize Town, se consolidó en una sociedad criolla⁶. Antes de la abolición de la esclavitud (1834), los censos contaban 5 000 habitantes, clasificados en cuatro categorías “whites”, “coloured”, “blacks” y “slaves”⁷. Según Elisabeth Cunin y Odile Hofmann (2011), estos datos representaban solamente a las personas que trabajaban directamente en la industria forestal, pero aún no tomaban en cuenta las otras poblaciones presentes sobre el territorio en esa misma época. Como consecuencia, la pequeña sociedad colonial era pensada y organizada, en sus inicios, alrededor de una distinción estructurante, únicamente, entre poblaciones descendientes de europeos y africanos (Cunin y Hoffmann, 2011, p. 21). Esta organización social favoreció la formación de un grupo “nativo” de Belice (los criollos), que, según Carlos Correa (2018), surgió en un momento de pleno auge de la industria forestal y del comercio de esclavos. El grupo se constituyó según la imbricación de características raciales y socioeconómicas, las personas identificadas como criollas eran asignadas a un origen racial (de la unión entre “blanco” y “negra”) y a una ocupación de la industria forestal. Para el autor, el grupo criollo marcaba su superioridad social y racial en la distinción de los otros grupos subordinados (“blacks” y “slaves”) y resaltando los valores coloniales del Imperio británico (Correa, 2018, pp. 136-146). En ese contexto de formación de una sociedad colonial en Belize Town, otros grupos ocupaban espacios del territorio que en la actualidad corresponden a Belice⁸.

Los garífunas desembarcaron sobre las costas beliceñas al principio del siglo XIX. La literatura cuenta que el grupo garífuna resulta de un mestizaje (africanos, Carib y Arawak) que inició en las pequeñas Antillas, en la isla de San Vicente. Deportados en masa a América Central por los ingleses, los garífunas empezaron a poblar, en 1797, las costas caribeñas de lo que en el presente conocemos como Honduras, Belice, Guatemala y Nicaragua. A pesar de la dispersión de los garífunas sobre la región centroamericana, el grupo transnacional se consolidó por medio del mantenimiento de relaciones y de parentalidad que reúnen familias y redes culturales entre los diferentes países (Agudelo, 2011; Palacios, 2013, p. 47). A su llegada a Belice, las élites coloniales los consideraban como poblaciones "negras" y "libres" que no debían mezclarse con las personas esclavizadas que servían a la industria forestal. De manera que los garífunas se establecieron principalmente en las costas del sur del territorio y permanecieron al margen de la vida económica y social de Belize Town (Shoman, 2011, pp. 56-60).

En Belice, varias publicaciones apuntan a la participación de los garífunas en la evangelización y en la educación de poblaciones beliceñas entre finales del siglo XIX e inicios del XX. En un libro histórico de la iglesia católica en Belice, Charles Woods, Alexander Bennet y Silvaana Udz (2015) advierten que los garífunas fueron importantes en "la misión colonial de evangelización y educación de otras poblaciones de Belice, los mayas (mopan, kekchi) y de los mestizos hispanohablantes" (Woods et al., 2015, p. 65). Según Francis Arana, la iglesia católica, que era la congregación que contaba con la mayoría de las escuelas primarias, contrató, a finales del siglo XIX, muchos maestros garífunas originarios de Barranco y Punta Gorda para ocupar puestos en las escuelas rurales de la colonia (Arana, 2002, p. 3). Es decir que, según estos autores, un número importante de personas garífunas fueron integradas a la vida de la colonia por medio de la iglesia católica y, precisamente, por medio de la educación. Para entender el proceso de integración de los garífunas a la educación y más generalmente a la vida de la colonia, hace falta interesarse en la organización del sistema educativo colonial que reposaba en dos pilares: el político y el religioso.

Educación colonial, la identificación étnico-racial como operador de la educación

Educaciones según clase, religión, etnicidad

La educación en Belice se desarrolló durante el siglo XIX, en la medida en que el territorio se fue consolidando y que la población fue aumentando. El sistema educativo colonial se constituyó, así como en varias colonias británicas, a partir de la colaboración entre el Estado y las diferentes iglesias encargadas de la instrucción. La primera escuela fue fundada en el centro colonial y económico Belize Town, en 1816, por la iglesia anglicana recién establecida en el territorio (Bennett, 2008, p. 12). Esta institución educativa fue pensada y desarrollada por

magistrados de la oligarquía blanca, el representante de la corona británica y representantes de la iglesia anglicana (Oestreich, 2002, p. 28). El objetivo inicial de esta primera escuela fue el de formar a un número reducido de niños criollos para que llegasen a ocupar puestos técnicos de la industria forestal⁹ (Bennett, 2008, p. 19). Es decir, la educación en Belice surgió en la esfera exclusiva (anglicana y criolla) construida en torno a la colonización.

Después de la emancipación (1838), la sociedad esclavista se fue transformando y los objetivos educativos se fueron diversificando. La extracción forestal siguió su curso y las necesidades de mano de obra mantuvieron las relaciones patrón-trabajadores basadas en principios y prácticas de coerción y de continuidad con el periodo esclavista (Bolland, 2003, p. 163; Bulmer-Thomas y Bulmer-Thomas, 2012, p. 86). En ese contexto político y social, la élite colonial (compuesta de la oligarquía y de miembros de iglesias protestantes) extendió su política educativa, a principios de la década de 1840, hacia poblaciones recién liberadas y fuera de la capital colonial. La educación rural no tenía la misma finalidad que en Belize Town, se trataba primeramente de una alfabetización básica alrededor de preceptos de la biblia (Bennett, 2008, pp. 16-17). De esta manera, además de aprender a leer, escribir y contar, los estudiantes internalizaban el miedo a la autoridad divina, la obediencia al orden social y la aceptación del rigor laboral (Bolland, 2003, p. 55). Asimismo, nuevas escuelas eran manejadas por las iglesias metodistas y bautistas quienes se interesaron en poblaciones exesclavizadas, ya que la iglesia anglicana se negaba a educar a las poblaciones de clase que consideraba "inferior" (Bennett, 2008, p. 1; Bolland, 2003, p. 63). Es decir, según los autores, se llega a considerar que la educación se estructuró según diferencias religiosas y socioeconómicas, que parecen haberse sobrepuesto en ese entonces, a clasificaciones étnico-raciales.

En 1862, Belice se convirtió oficialmente en una colonia británica. La segunda parte del siglo XIX fue un periodo difícil para un Estado colonial apenas formado que encontraba dificultades para establecer su poder sobre la totalidad del territorio. Como se mencionó anteriormente, el sistema educativo había empezado a institucionalizarse a partir de la colaboración entre el Estado y las iglesias protestantes británicas. La iglesia católica (con sede en Inglaterra y luego en los Estados Unidos) integró ese mismo modelo institucional, aportando una influencia económica importante. Su lógica de expansión residió en la creación de escuelas primarias católicas en las zonas más aisladas, con poblaciones culturalmente diversas, donde el Estado, aún, no había asegurado su control. Es decir, progresivamente diversas formas de educación se establecieron a lo largo del siglo XIX, según poblaciones, religiones y objetivos educativos diferenciados.

A principios del siglo XX, el sistema educativo contaba con apenas 100 escuelas primarias subvencionadas por el Estado colonial y manejadas por diferentes iglesias¹⁰. Varios autores concuerdan con el hecho de que la iglesia católica dominaba el sistema educativo (Bennet, 2008; Oestreich, 2002), en el sentido de que esa

congregación poseía la mayoría de las escuelas de la colonia y recibía las subvenciones más importantes del Estado colonial¹¹ (Woods et al., 2015, p. 144). Las iglesias eran propietarias de las escuelas y tenían a cargo dirigir el personal educador y las prácticas educativas. No existía una institución de formación de maestros, por consiguiente, los miembros de iglesias expatriados (europeos y estadounidenses) se encargaban de formar a maestros locales para asegurar la contratación de personal en las escuelas más aisladas. La vía por la cual eran formados esos educadores era el *Pupil Teacher System*, un modelo de formación británico, que consistía en dar la oportunidad a un alumno de la escuela primaria para ser el asistente del maestro. Durante tres años, el *Pupil Teacher* recibía una enseñanza (teórica y práctica) de parte de su tutor y tenía que pasar los exámenes anuales en el Departamento de Educación. Si aprobaba los exámenes, el alumno se convertía en un maestro de "tercera clase". A lo largo de su carrera, tenía la oportunidad de pasar otros exámenes para convertirse en maestro de "segunda" y "primera clase" y gozaba de salarios más importantes. En consecuencia, los maestros conformaban un grupo heterogéneo cuyo salario y la escuela donde trabajaban dependía de sus nacionalidades, de su posición en las iglesias y de su nivel de formación.

Racialización de categorías del sistema educativo

A principios del siglo XX, el Estado colonial hizo el intento de establecer reservas como un instrumento de confinamiento y de exclusión de poblaciones mayas y garífunas para el acceso a la tierra y a la producción autónoma (Bolland y Shoman, 1977, p. 68). Para Odile Hoffmann (2021), estas medidas fueron estrategias del Estado colonial para gobernar y administrar el territorio. Las reservas fueron imaginadas para resolver los conflictos entre los grupos mayas y las empresas forestales que explotaban los bosques. La solución propuesta por el Estado consistía en controlar la movilidad de los mayas, favoreciendo su agrupación en áreas limitadas para "liberar" el espacio previsto para la explotación forestal (Hoffmann, 2021, p. 44). El control de las poblaciones mayas era difícil, por lo tanto, la alianza educativa establecida entre el Estado y la iglesia católica funcionaba, también, con el propósito de "estabilizar" esas poblaciones en territorios asignados e integrarlos al orden colonial (Wainwright, 2009).

En ese contexto político, las clasificaciones de las escuelas en la colonia dependían de criterios geográficos, económicos y étnicos. En un reporte de 1933, la administración notaba que las escuelas mayas¹² formaban "una clase por sí solas":

The Indian villages form a class by themselves. ... They are situated in the western and more inaccessible parts of the colony in the districts bordering on neighboring Republics. They are all Roman Catholic, and the teachers are mainly all male Caribs, mostly without even a Second Class Certificate¹³(CO123/348/10) Report of an Enquiry into the Educational

System of British Honduras, 1933-1934. By B. H. Easter. Printed by the Government Printer, Belize 1935 (p. 29).

Es decir que, al describir el sistema educativo, el autor de este reporte –un agente británico– usaba designaciones étnico-raciales para calificar poblaciones y personal, en este caso, las escuelas mayas y los maestros garífunas asignados a esas escuelas. La asociación de los garífunas con la profesión de maestro de escuelas rurales católicas se halla también en la literatura contemporánea que tiende a subrayar una alianza fuerte entre los garífunas y la iglesia católica en el sector de la educación. Los textos documentan que al final del siglo XIX, los misioneros católicos tenían un interés particular en las comunidades garífunas¹⁴, lo que justifica según algunos autores, que los garífunas sean a menudo asociados con dicha religión. Según Jeremy Enriquez, una de las estrategias de la iglesia para su expansión fue formar maestros garífunas en la parroquia de Punta Gorda al sur de Belice y mandarlos a trabajar en escuelas católicas rurales por toda la colonia. En su libro, el autor reproduce una fotografía de 1936 que hace pensar que se trataba de un número importante de maestros (Enriquez, 2017, p. 16) (ver Figura 1).

Figura 1.

Maestros garífunas, frente a la parroquia St. Peter Claver, Punta Gorda, 1936.



Fuente: Enriquez (2017, p. 16).

¿Eran estos maestros escogidos por su pertenencia étnica? ¿Habría algún maestro que no fuera garífuna? Ningún autor trata esas preguntas, no obstante, es importante señalar la posibilidad de que maestros no garífunas hubieran podido ser parte del sistema educativo, aunque en los textos históricos, ningún otro grupo étnico es asimilado a la profesión de maestro. Algunos reportes coloniales permiten observar cómo los administradores coloniales asociaban, en sus escritos, la profesión de maestro a la categoría garífuna. Por

ejemplo, en 1944, el gobernador de Belice quería crear un sistema de becas tanto para abrir oportunidades a estudiantes de primaria que no vivían en la ciudad de Belice como para acceder a una educación secundaria de la capital¹⁵. En sus correspondencias con Londres, el gobernador mencionaba también la necesidad de una educación secundaria en los otros distritos de la colonia. Su argumento para conseguir el apoyo de la metrópoli era que existía un deseo de la población local por desarrollar la educación. Con el fin de apoyar su argumento, el gobernador presentó una carta escrita por un maestro, F.B. Martinez, quien proponía un proyecto educativo exclusivamente para estudiantes garífunas de los distritos de Toledo y de Stann Creek, que eran considerados, en ese entonces, rurales y marginalizados. La lectura de estos archivos nos enseña dos cosas. Primero, cómo el agente colonial, con el fin de sostener su argumento, asocia una categoría étnica a los maestros de escuelas rurales, al mismo tiempo de homogeneizar, en su discurso, ese grupo. Luego, los archivos muestran que un movimiento de maestros se encontraba organizado, a partir de designaciones étnicas, con el propósito de formular demandas frente al Estado colonial. El gobernador presenta al maestro de esta manera:

I know the writer, Martinez, and had a long talk with him recently when staying the night at Orange Walk on my way by road and river to Cayo. He is the teacher of a small, Roman Catholic school. ... He is 21, and as a third-class teacher, earns something less than a casual labourer's wage of \$1 a day. ... he had the minimum qualifications required for a teacher's appointment in an aided school. He started as a pupil teacher at the age of 16; takes himself and his profession very seriously; and hopes to qualify this year as a second-class teacher. ... Though only the son of a very poor Carib fisherman, he is a nice mannered, decent little fellow; but he is very ignorant and when speaking English, is sometimes difficult to understand¹⁶(CO123/386/1) Letter from the Governor of British Honduras to Colonel Stanley, Secretary of State for the Colonies London, 24th February 1944.

En este extracto, el gobernador construye el perfil del maestro Martinez. Las características que lo describen son: formado en el *Pupil Teacher System*, empleado de una escuela rural católica, salario bajo, poco formado y garífuna. En lo que sigue, el gobernador se resigna a tener que contar sobre este "tipo" de maestros:

Martinez is only one of many, of similar education and attainments, employed as teachers in the elementary schools of this colony. In spite of the handicap of poor education and inadequate training, they are often keen, and hardworking and give fair value in their services for the wages they receive. So long, however, as we have to rely on people of this class –and without a big increase in our wages bill we cannot hope to attract young men or women of higher attainments into the teaching profession- ... I am forced to the conclusion that for the mass of the people we shall have to be content, for many years to come, with a very simple standard of general education¹⁷(CO123/386/1) Letter from the Governor of British Honduras to Colonel Stanley, Secretary of State for the Colonies London, 24th February 1944.

En su intención de describir los pocos medios de los que dispone para realizar la educación, el gobernador extrapola, en su carta, el perfil del maestro Martínez para hacer referencia a “los” maestros en general. Es decir, describe a un grupo de maestros según características profesionales, de formación, de comportamiento, de tipo de salario que coincide con la imagen de un maestro garífuna, decente, simpático, serio, que habla poco inglés y originario de clase pobre. En su discurso, el gobernador asocia la identidad garífuna con las características de “maestros de escuelas rurales” e implícitamente de tercera clase. Por fin, sus palabras dejan pensar que estos maestros son bastantes y que son un sostén al funcionamiento del sistema educativo.

Por otra parte, la carta del maestro F.B. Martínez revela otro movimiento, que parece surgir “desde abajo”. Este maestro empleado en una pequeña escuela del norte de Belice se presenta a nombre de la *Carib Development Society* y de “todos los garífunas de esta colonia”¹⁸. En su correspondencia, describe con detalle su proyecto de construir escuelas secundarias para estudiantes garífunas en los distritos de Stann Creek y Toledo. Si bien esta propuesta nunca se concretizó¹⁹, resulta interesante conocer los principios que el grupo reivindicaba. Aquí algunos fragmentos de la propuesta escrita por el maestro:

Colleges are needed for boys and girls of the Carib race in the districts inhabited by them. Separate colleges of course. Two in each district. ... To have lecture room, classrooms, chapel, library, museum (local and imported exhibits), domestic science room in girl's colleges, handicraft center rooms, music room, lavatories, and bathrooms for resident students from various places, latrines, vats and gardens, tutor's houses and accommodation. ... Curriculum: up to Cambridge Certificate. Religion (doctrinal and scriptural) should be encouraged throughout the training. Lessons in music, ... and a Theoretical knowledge of medicines before going to England for higher education. ... doors open for Carib teachers for promotion to teach in the colleges as preparatory and advanced masters. ... a library for a lawyer, teacher, doctor, farmer. ... It should be able to train teachers for the local schools. English and Spanish should be taught to all the students²⁰(CO123/386/1) Letter from F.B. Martínez, Guinea Grass School, to the Secretary of the Royal Commission on Higher Education, British West Indies, 25th April 1944.

Estos elementos sugieren que el proyecto presentado por de F.B. Martínez era conseguir, en los distritos de Toledo y Stann Creek, un tipo de educación secundaria de calidad (educación, medicina, arte, derecho, agricultura, etcétera), especialmente para estudiantes designados, aquí, según una identidad racial. Según la carta del maestro Martínez, esos colegios iban a ser construidos con la ayuda de la comunidad garífuna, por obreros garífunas, usando materiales locales. A pesar de ser un proyecto de corte comunitario, el tipo de educación no parecía tener el propósito de construir una forma de vida diferente a la de la capital. El modelo educativo que reclamaba este grupo de maestros se asemejaba a una educación elitista, similar, por ejemplo, al colegio jesuita de la capital colonial. El maestro Martínez pedía que los educadores vinieran de Inglaterra –“the

mother country"– y prepararan a los estudiantes para ingresar en universidades de los Estados Unidos o Inglaterra. Los valores jesuitas, la separación de las niñas y niños, los maestros ingleses, las bibliotecas y los instrumentos culturales dan a pensar una educación orientada hacia un modelo europeo y estadounidense, es decir, que la propuesta tenía un carácter localizado en comunidades específicas (se trataba de construir centros educativos para niños y niñas garífunas, por obreros garífunas y con materiales locales), el proyecto de estos colegios iba en la lógica de la modernidad, según el orden social y cultural que trataba de establecer el Estado colonial.

En otra carta a Londres, el gobernador de Belice menciona *The Carib Education Committee of Stan Creek* como un conjunto de maestros involucrados en el desarrollo de la educación secundaria²¹. Por lo cual, ya en la década de 1940, los maestros se organizaban para reivindicar cambios ante el gobierno colonial, y para designarse, estos educadores construían, en su propuesta, una auto-designación étnico-racial. En consecuencia, estas fuentes muestran que los actores, tanto el gobernador como un grupo de maestros en respuesta, marcaban una frontera definida por la diferencia. La etnicidad y la raza eran, en estos casos, marcadores de distinción y de identificación.

El libro mencionado en la introducción de este artículo, editado por Jeremy Enriquez, alimenta con un material interesante las representaciones sobre lo que pudo haber sido la vida de los maestros de escuelas rurales. Los textos autobiográficos, escritos en la década de 1950 por Andrés y su esposa, Jane, muestran que enseñar en el Belice colonial, a principios del siglo XX, era una aventura bastante arriesgada. El maestro ejerció durante casi 50 años en escuelas rurales en todos los distritos de la colonia. La pareja cuenta cómo tenía que viajar, con sus hijos y maletas, por ríos, costas y montañas, en un territorio que contaba con pocos medios para circular. Los relatos son ricos en detalles que describen todas las pérdidas humanas, materiales y económicas que provocó la actividad profesional de Andrés. Además, sus actividades no se resumían en enseñar un programa escolar, pues también se encargaba, en algunas comunidades, de registrar nacimientos, bodas, decesos y conducir censos. A la vez, Andrés era una figura religiosa, era intermediario entre las poblaciones locales y los curas que no residían en los pueblos aislados. Así, le tocaba al maestro celebrar ceremonias de bautismos, comuniones y confesiones. Es decir, Andrés llevaba a cargo la misión del Estado colonial, y también la de la iglesia católica. Sin embargo, el sistema educativo para el cual trabajaba era bastante limitado. No gozaba de un sistema de jubilación, su salario era escaso, lo que hizo que mantuviera a la familia en una situación económica bastante precaria hasta su muerte. Los textos autobiográficos de la pareja Enriquez son un testimonio de la explotación que el sistema educativo (Estado-iglesia) hizo de esta familia, para lograr sus objetivos de educación. Por otro lado, los relatos autobiográficos muestran cómo esta familia pudo integrarse en una institución colonial y así lograr un ascenso social relativo y progresivo.

Apropiaciones etnopolíticas en contexto de construcción nacional

En esta segunda parte, se reflexiona sobre las apropiaciones que hacen los actores contemporáneos de la historia colonial, específicamente de los relatos sobre “los maestros garífunas”. Dos preguntas clave orientan la reflexión: ¿cómo los actores contemporáneos cuentan y reinterpretan la historia de los maestros garífunas quienes trabajaron durante el periodo colonial? Y ¿cómo las movilizaciones identitarias participan del contexto de construcción nacional?

Organizaciones étnicas y construcción de una nueva nación

La independencia de Belice, y más precisamente el proceso político que se concluyó en la independencia²², fue un momento durante el cual se redefinieron las identidades y se transformaron las categorías de identificación. Según Laurie Medina, en la época colonial, cuando las diferencias eran conceptualizadas en términos raciales, el partido independentista recién formado, *The People's United Party* (PUP), reproducía el discurso multirracial en sus intentos de definir la nación beliceña. Después de la independencia, los discursos cambiaron usando términos de cultura y etnicidad, y la nueva nación fue definida como multiétnica y multicultural (Medina, 2004, p. 48). El PUP buscó crear una conciencia social acerca de la independencia y sobre una nueva identidad nacional. Los discursos de Georges Price, primer jefe de gobierno elegido por sufragio universal y considerado como el padre de la nación, llamaba a aceptar la identificación a la categoría nacional beliceña cuyo papel era borrar las divisiones étnicas y raciales que la política colonial británica del “divide and rule” había establecido durante la colonización (Cunin, 2013, p. 16). Sin embargo, al momento en que Belice conseguía su independencia, el contexto regional de fin del siglo XX (cuando los países latinoamericanos adoptaron políticas multiculturales) favoreció la creación de organizaciones etnopolíticas de la sociedad civil beliceña (*The National Garifuna Council* en 1981, *The National Kriol Council* en 1995 y *The Toledo Maya Cultural Council* en 1998). Esas organizaciones tienen como propósito preservar, valorizar y reivindicar el reconocimiento de culturas diferentes frente al Estado (Cunin, 2013, p. 26). Asimismo, las instituciones gubernamentales y la clase política reconocen abiertamente las diferencias étnicas o culturales sin establecer, de manera oficial, leyes multiculturales (Cunin y Hoffmann, 2014). Es decir, el proceso de independencia y de construcción de una nación inclusiva favoreció la coexistencia de visiones ideológicas de la nación. Por un lado, una identidad nacional homogénea y, por otro, una multiplicidad de identidades étnicas y culturales representativas de la nación. De manera que, ese contexto histórico político suscitó la valorización y las apropiaciones de categorías étnico-raciales elaboradas en la época colonial.

El NGC fue creado en 1981 y cuenta con miembros de diversos sectores económicos y profesionales. La organización tiene como propósito preservar y valorizar la cultura garífuna y suscitar oportunidades de desarrollo económico y social en sus comunidades. Otro aspecto que persigue esta organización tiene que ver con el respeto y las relaciones con los otros grupos de Belice y la integración de los garífunas a la comunidad nacional (Izard, 2005, p. 182). Esta instancia, creada el año de la independencia, es la continuación de un esfuerzo identitario garífuna que había iniciado en la época colonial. En el año 2000, el NGC publicó una contribución escrita por una de sus integrantes, Adele Ramos, la cual fue dedicada a la memoria de su ancestro Thomas Vincent Ramos, quien es reconocido por haber llevado reivindicaciones frente al Estado colonial y por haber conseguido, en 1941, el derecho para que los garífunas de la colonia pudieran celebrar un día conmemorativo de la llegada de este grupo a las costas beliceñas. Desde 1977, dicho derecho se extendió a todo el país, y se convirtió en un día nacional. Así, cada 19 de noviembre, toda la población de Belice goza de un día feriado, *The Garifuna Settlement Day* (Ramos, 2000, p. 8).

Por lo tanto, la identidad garífuna es la única, entre otras, que es celebrada como día nacional. Además, en 2001, la UNESCO proclamó la lengua, los bailes, y la música garífunas, como una obra maestra que hace parte de la herencia oral e inmaterial de la humanidad (Oral and Intangible Heritage of Humanity) (Cayetano y Cayetano, 2005, p. 230). Otro logro importante que ha alcanzado la organización fue, en 2007, la creación de una escuela primaria *Gulisi Community Primary School*, en Dangriga, ya mencionada al principio del artículo. Esta escuela, gestionada por el NGC, depende del Ministerio de Educación, en la medida en que aplica en sus clases el programa nacional y se beneficia (al igual que las otras escuelas del sistema educativo) de los aportes económicos del Ministerio de Educación²³. En otras palabras, los miembros de organizaciones garífunas han sido bastante activos, desde la época colonial, en sus acciones para construir una identidad garífuna en Belice.

Los relatos sobre "los maestros garífunas": ¿la reconstrucción de una categoría étnico-racial?

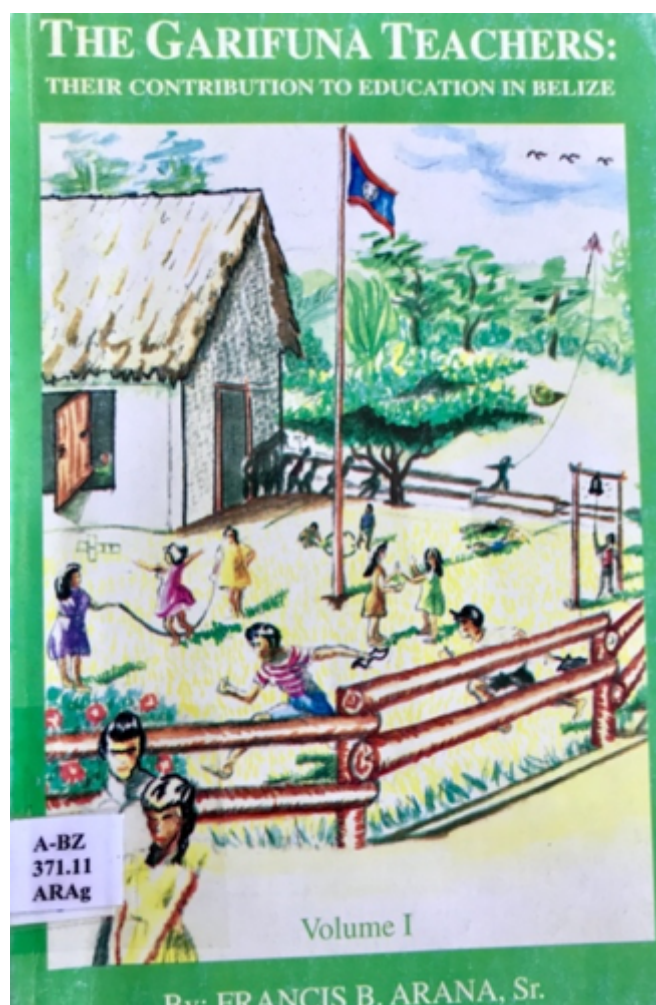
Un primer ejemplo de apropiación de la categoría "los maestros garífunas" es un libro publicado en 2002 por Francis Arana, un funcionario jubilado del ministerio. *The Garifuna Teachers. Their contribution to Education in Belize* rinde tributo a los numerosos maestros garífunas que trabajaron en condiciones difíciles para desarrollar la educación en Belice. La obra compila mayormente entrevistas con personas que dan testimonio de lo que han vivido maestros garífunas –y sus familias– que ejercieron la educación colonial. Un capítulo del libro permite desarrollar la reflexión de este artículo. Se llama "Rationale for choosing Garinagu as teachers"²⁴ (Arana, 2002, pp. 33-47). Aquí abajo, un fragmento del texto:

The Garinagu were predominantly Roman catholic and had high respect for ecclesiastic authority. They were quick in learning other languages. They tend to be dedicated and loyal to their job whatever the field of endeavor. They had the pioneering spirit of their forebearers and were willing to make sacrifices. They were very tolerant of and sensitive to the needs of other ethnic group in the country. They saw the teaching profession as an attractive alternative to the rigours of fishing, subsistence farming, and the mahogany works²⁵ (Arana, 2002, p. 35).

Estas características atribuidas a los maestros garífunas recuerdan los datos encontrados en los archivos escritos por los administradores coloniales de la década de 1940 que analicé arriba. Algunas de las características son reutilizadas, otras transformadas, pero la categoría “maestro garífuna” sigue siendo construida en este texto, dando una impresión de “grupo” homogéneo entre las personas designadas en esta categoría. Se trata de maestros de escuelas rurales, de medios modestos, serios en el trabajo, aptos para trabajar con poblaciones diferentes, y católicos fervientes. Esta movilización de la categoría se inscribe, como el libro de Jeremy Enriquez (2017) mencionado arriba, en un discurso de porte nacional. Se trata de contar cómo los maestros garífunas, en la historia, contribuyeron al desarrollo de la educación en Belice. Es decir, que la categoría “los maestros garífunas” participa, en este discurso, en la construcción de un relato nacional, en el cual los garífunas son un grupo, entre otros. El análisis de la portada del libro de Francis Arana permite desarrollar este argumento (ver Figura 2):

Figura 2.

Portada de *The Garifuna Teachers: their Contribution to Education in Belize*



Fuente: Francis Arana (2002).

El autor de la pintura representada en la portada del libro, Greg Palacio, es un artista garífuna de Belice que vive en los Estados Unidos. La imagen cuenta a través de un lenguaje pictórico un relato que se repite en los discursos sobre los maestros garífunas. La escena se desarrolla en la escuela. El edificio construido en piedra, con un techo de palmas secas, así como el ambiente de los alrededores hacen pensar en una escuela rural. En el patio, los personajes juegan entre pares, los niños con niños y las niñas con las niñas. Un niño aparentemente joven suena la campana. El pintor escogió representar este personaje con un color de piel más oscuro que el de los otros niños. Acercando esta imagen con los relatos del libro, podría ser un niño garífuna, posiblemente el hijo del maestro que trabaja en esta escuela rural. Según las características físicas de los demás personajes, la pintura sugiere que los alumnos fuesen, según las clasificaciones de Belice, mayas o mestizos. Al fin, en el centro de la escuela, y de la imagen, una bandera beliceña se eleva y flota en el aire. Es decir, la pintura puede sugerir (y es lo que desarrollo más adelante a partir de discursos de actores), la alteridad del maestro garífuna y de su familia en la escuela, y a la vez, su cualidad de pedagogo, como aquel que educa. La

dimensión nacional está al centro de este discurso pictórico y la diferencia parece estar marcada por la diferenciación en la apariencia física de los personajes, asociada a una diferenciación de las acciones. El niño de piel más oscura suena la campana, una acción que hace pensar a la organización de la vida educativa. Los otros niños, sin mayor diferencia entre ellos (más que la de género) están representados en la acción de jugar en el recreo, son los que reciben la instrucción. Finalmente, el libro de Francis Arana, con su texto y su portada, contiene varias representaciones del relato histórico sobre los maestros garífunas. Las distinciones se construyen a partir del atributo de comportamiento, de cualidades y de diferencia física. Veamos ahora, los discursos que se pronunciaron alrededor del libro de Jeremy Enriquez, *To educate a nation. Autobiography of Andres P. and Jane V. Enriquez*.

Apropiaciones de los relatos sobre los maestros garífunas

Como lo mencioné en la introducción, el evento de presentación del libro de Jeremy Enriquez se llevó a cabo en la escuela Gulisi, durante la semana de festividades del *Garifuna Settlement Day*, en noviembre de 2017. El evento inició con el Himno Nacional de Belice, cantado en garífuna y bailado por estudiantes de Gulisi. Phyllis Cayetano, una de las creadoras y administradora de la escuela, presenta a Jeremy Enriquez, como un exmaestro, con quien le hubiera gustado contar cuando abrieron Gulisi. Pero explica que esto no pudo ser porque Jeremy se encontraba enseñando en escuelas “extranjeras”, es decir “no garífunas”. Para Phyllis, los maestros garífunas contribuyeron a la pérdida de la cultura, por haber estado involucrados en la educación colonial, lejos de sus comunidades de origen. “In this book you can see how Garifuna people educated this nation. ... But now, who are educating the Garifuna nation? We are not doing that, we are doing for other people, all over the country”²⁶ (P. Cayetano, discurso público, 17 de noviembre de 2017). En una entrevista con su esposo, cofundador de la escuela Gulisi y expresidente del NGC, Roy Cayetano explica este argumento desde su historia personal. Hijo de un maestro garífuna, él mismo, exmaestro de escuelas rurales, Roy Cayetano cuenta cómo no aprendió la lengua ni los bailes garífunas por haber vivido en pueblos donde su padre enseñaba:

For example, there are certain dances that I had never learnt as a child, there are certain games that children play in our communities that I never learnt, because games are seasonal. Sometimes when I got home to Barranco for the holidays, the time for certain things would have already passed (laugh). And so, I would have missed up on those things. When I got home for Christmas that was time for Jan Canoe Dance. That is the time when people are doing it, that is not time to be learning (laugh). When I would see my friends dancing away, all I could do was watch (laugh). So, I missed out in certain things. There were some rituals and ceremonies that I was not exposed to as a child because we were only in Barranco during holidays. So, I felt deprived²⁷ (Roy Cayetano, comunicación personal, Belmopan, el 28 de septiembre de 2017).

Durante el evento, varias personas, familiares de maestros garífunas, compartieron experiencias similares. Vivían lejos de sus comunidades y el alejamiento explica, en sus discursos, por qué abandonaron ciertas prácticas culturales, especialmente la lengua. Es decir, durante el evento de presentación del libro, las experiencias de la pareja Enriquez publicadas en la obra, conllevan un sentimiento que se vuelve colectivo, construyen a la vez una historia común, con los cuales varias personas o familias pueden identificarse. Para Jeremy Enriquez, su abuelo murió en la miseria, traicionado por la iglesia. Para él, sus abuelos escribieron esas memorias porque fue el único recurso que tuvieron para expresar su desesperación antes de morir (Jeremy Enriquez, comunicación personal, 7 de diciembre de 2021). Más bien, durante la presentación del libro, además de haber perdido prácticas culturales, los maestros garífunas aparecen como personas víctimas de explotación, de situaciones profesionales precarias y en una posición que hace pensar en un desarraigo del lugar de origen.

Por último, el evento de presentación del libro de Jeremy Enriquez fue también un momento de reformulaciones y valorización de la categoría "maestros garífunas". En su discurso, Roy Cayetano expresa, según su sentido, que la iglesia católica consideraba a los jóvenes garífunas como candidatos potenciales para ser reclutados como maestros, por su apertura cultural y lingüística. Para él, los garífunas eran abiertos a las demás culturas y a las demás lenguas. Era común que un maestro y su familia llegaran a un pueblo y al cabo de tres meses hablaran la lengua de la gente del pueblo. Así pues, en su discurso, Roy Cayetano construye una nueva interpretación de la historia, hace énfasis sobre el hecho de que ningún otro grupo en Belice era suficientemente "abierto" para trabajar en las escuelas rurales. Dice que los otros maestros hubiesen pensado que la gente del pueblo tuviese que aprender la lengua del maestro (Roy Cayetano, discurso, 17 de noviembre del 2017). En una entrevista, Roy Cayetano profundiza esta idea:

People who grow up in Garifuna culture is open to other cultures. We are prepared to learn the language and culture of other people. When a Garifuna person went to a village, that person would see himself having an obligation to learn the language and the ways of those people, so he could communicate with them. In addition to that, in our history we have been exposed to multiple language, we had to deal with English, we dealt with French, that left an imprint in our language, and then arriving in Central America, we had an exposure to Spanish. Historically we had to deal with speakers of other languages, and we have developed competences in those languages. So, that is imprinted on our DNA²⁸ (Roy Cayetano, comunicación personal, 28 de septiembre de 2017).

En su discurso, Roy Cayetano describe una serie de comportamientos que las personas garífunas tendrían, según él, por herencia genética. La referencia a los genes sugiere que la raza es implícitamente construida, en este discurso, como la creencia en que los comportamientos, las aptitudes e intelectos de las personas son condicionadas por lo biológico. Aquí lo genético establece una diferencia entre los garífunas y los demás grupos de Belice, que

pareciera “natural” porque es “biológica”, de esa manera crea la ilusión de una frontera, heredada, que separa a los grupos según características culturales, cognitivas y emocionales.

Para concluir, la categoría “los maestros garífunas” era comúnmente movilizada en contexto educativo colonial, basado en la explotación y la racialización del personal educativo. La homogeneización de esa categoría profesional se construía, en el caso analizado, según atributos de comportamiento, de posición socioeconómica y de pertenencia étnico-racial. Aunque las historias de “los maestros garífunas” es contada actualmente por múltiples voces, la categoría que servía, en la época colonial, para designar un tipo de maestros de escuelas rurales, sigue siendo utilizada en procesos de apropiación de la historia con el fin de reproducir y valorizar la identidad del grupo garífuna. Además, en los discursos, la singularidad sigue tendiendo a homogeneizar al grupo.

Sin embargo, los objetivos políticos de los actores que movilizan esa categoría evolucionaron a lo largo de la historia. Los maestros organizados, en la época colonial, según una designación étnico-racial reivindicaban un modelo educativo aparentemente similar, o equitativo, al modelo de la élite de la capital. La movilización actual de los relatos analizados sobre los maestros garífunas tiende más a marcar y a valorizar la diferencia en un contexto de construcción nacional multicultural. Los significados que construyen las diferencias han cambiado, tienden a ser positivos y a buscar un reconocimiento en la historia política de la nación, pero las distinciones siguen reposando, en parte, sobre factores culturales y étnico-raciales que participan en la construcción de una ilusión de homogeneidad entre este grupo.

Referencias

- Agudelo, Carlos. (2011). Les Garifuna. Transnationalité territoriale, construction d'identités et action politique (I. Combes, Trad.). *Revue européenne des migrations internationales*, 27(1), 47-70. <https://doi.org/10.4000/remi.5315>
- Arana, Francis. (2002). *The Garifuna Teachers. Their Contribution to Education in Belize*.
- Bennett, J. Alexander. (2008). *Education in Belize: A Historical Perspective*. Angelus Press.
- Bolland, Orlando Nigel. (1975). *The formation of a colonial society: Belize, from conquest to Crown Colony*. Department of Sociology, The University of Hull. <https://hydra.hull.ac.uk/resources/hull:7151>
- Bolland, Orlando Nigel y Shoman, Assad. (1977). *Land in Belize, 1765-1871: The Origins of Land Tenure, Use and Distribution in a Dependent Economy*. Institute of Social and Economic Research, University of the West Indies.
- Bolland, Orlando Nigel. (2003). *Colonialism and resistance in Belize: Essays in Historical Sociology*. Cubola Productions-University of the West Indies Press.
- Brubaker, Rogers. (2002). Ethnicity without groups. *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie*, 43(2), 163-189. <https://doi.org/10.1017/S0003975602001066>
- Brun, Solène. (2019). Race et socialisation. *La vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Race-et-socialisation.html>
- Bulmer-Thomas, Barbara y Bulmer-Thomas, Victor. (2012). *The Economic History of Belize from the 17th Century to Post Independence* (1 ed.). Cubola Books.
- Bulmer-Thomas, Victor. (2012). *The Economic History of the Caribbean since the Napoleonic Wars*. Cambridge Univ. Press.
- Cayetano, Marion y Cayetano, Roy. (2005). Garifuna language, dance and music-a masterpiece of the oral and intangible heritage of humanity. How did it happen? En *The Garifuna. A nation across borders. Essays in Social Anthropology* (pp. 230-255). Cubola Productions.
- Correa Angulo, Carlos Enrique. (2018). "Creole is not a race Kriol is a culture": la movilización de la "cultura" entre los creoles afrobeliceños en Belice. [Tesis de doctorado en Antropología, Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social]. <https://cieras.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/885/1/TE%20C.A.%202018%20Carlos%20Enrique%20Correa%20Angulo.pdf>
- Cunin, Elisabeth. (2013). Los criollos de Belice. ¿Encarnación de la identidad nacional o afirmación étnica? En Odile Hoffmann (Ed.), *Política e identidad: Afrodescendientes en México y América Central* (pp.

- 157-187). Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. <http://books.openedition.org/cemca/234>
- Cunin, Elisabeth y Hoffmann, Odile. (2011). Description ou prescription ? Les catégories ethno-raciales comme outils de construction de la nation. Les recensements au Belize, xixe-xxe siècles. *Cahiers des Amériques latines*, 2011/2(67), 183-205. <https://doi.org/10.4000/cal.341>
- Cunin, Elisabeth y Hoffmann, Odile. (2014). Belize: Políticas Públicas e Gestão Da Pluralidade Étnica. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, 8(1), 52-71.
- Douglass, William y Lyman, Stanford. (1976). L'ethnie: structure, processus et saillance. *Cahiers Internationaux de Sociologie*. 61, 197-220.
- Enriquez, Jeremy. (2017). *To Educate a Nation: Autobiography of Andres P. and Jane V. Enriquez*. Produccion de La Hamaca.
- González Apodaca, Erica. (2016). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Hall, Stuart. (2019). *Race, ethnicity, nation: Le triangle fatal*. Éditions Amsterdam.
- Hoffmann, Odile. (2014). *British Honduras: The invention of a colonial territory: mapping and spatial knowledge in the 19th century*. Institut de Recherche pour le Développement (IRD)-Cubola Productions.
- Hoffmann, Odile. (2021). Propriété et territoire: La genèse d'un ordre colonial au Belize (XIXe-XXe s.). En *Propriété et territoire: La genèse d'un ordre colonial au Belize (XIXe-XXe s.)*. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. <http://books.openedition.org/cemca/8587>
- Izard, Gabriel. (2005). Patrimonial activation and construction of Garifuna identity in contemporary Belize. En Joseph O. Palacio (Ed.), *The Garifuna. A nation across borders. Essays in Social Anthropology* (pp. 176-195). Cubola Productions.
- Medina, Laurie Kroshus. (2004). *Negotiating Economic Development: Identity Formation and Collective Action in Belize*. University of Arizona Press.
- National Archives Kew. (CO123/348/10) Report of an Enquiry into the Educational System of British Honduras, 1933-1934. By B. H. Easter. Printed by the Government Printer, Belize 1935.
- National Archives Kew. (CO123/386/1) British Honduras Education 1944-1946.
- National Archives Kew. (CO123/386/1) Letter from the Governor to the Secretary of State for the Colonies, 23rd February 1944.

- National Archives Kew. (CO123/386/1) Letter from the Governor of British Honduras to Colonel Stanley, Secretary of State for the Colonies London, 24th February 1944.
- National Archives Kew. (CO123/386/1) Letter from F.B. Martinez, Guinea Grass School, to the Secretary of the Royal Commission on Higher Education, British West Indies, 25th April 1944.
- Oestreich, Joe Beth. (2002). *Social studies curriculum development in Belize: 1950-2001*. [Tesis de doctorado en Filosofía, The University of Texas at Austin]. <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/824>
- Palacios, Joseph. (2013). *The Garifuna: A Nation across Borders: Essays in Social Anthropology*. Cubola Publishers.
- Ramirez Romero, Aída. (2023). *Héritage colonial et construction de l'école nationale. Discours, normes et pratiques de socialisations à une nation plurielle. Le cas du Belize*. Université Côte d'Azur.
- Ramos, Adèle. (2000). *Thomas Vincent Ramos. The Man and his Writings*. National Garifuna Council.
- Rockwell, Elsie. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1 (pp. 28-38). Ediciones Pomares S.A.
- Schaffer, Robin. (2020). Belling the Cat: Exploring Alignment Between the Church and State in Belize's Education System. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 46, 45-78. <https://doi.org/10.15517/aeca.v46i0.42201>
- Shoman, Assad. (2011). *A History of Belize in 13 Chapters* (2a ed.). Angelus Press.
- Shoman, Assad. (2018). *Guatemala's Claim to Belize: The Definitive History*. Image Factory Art Foundation.
- Toussaint Ribot, Mónica. (1993). *Belice: una historia olvidada*. Instituto Mora-Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Wainwright, Joel. (2009). The first duties of persons living in a civilized community: The Maya, the Church, and the colonial state in southern Belize. *Journal of Historical Geography*, 35(3), 428-450. <https://doi.org/10.1016/j.jhg.2008.09.001>
- Woods, Charles, Bennett, Alexander y Udz, Silvaana. (2015). *Years of Grace: The History of Roman Catholic Evangelization in Belize: 1524-2014*. Roman Catholic Diocese of Belize & Belmopan.

Notas

- 1 "Si miras profundamente en la palma de tu mano, veras a tus padres y a todas las generaciones de tus ancestros. Todos ellos están vivos en este

- momento, cada uno está presente en tu cuerpo. Eres la continuación de todos tus ancestros” (Traducción propia).
- 2 Los términos para designar a los garífunas han sido diversos y han cambiado según las épocas. Durante el periodo colonial, el grupo era llamado Carib, término que fue progresivamente remplazado por Garífuna a partir de la década de 1970. Por otra parte, el plural de Garífuna es Garinagu. Para no confundir el lector, usaré en este texto y en las traducciones personales, únicamente “garífuna” que es el término mayormente utilizado en Belice y Centro América.
 - 3 Para una historia acerca de cómo se estableció una organización política colonial y su culminación en una colonia británica, véase Bolland (1975) y Shoman (2011).
 - 4 Belize Town hace referencia al centro político y económico que se formó alrededor de la industria forestal, sobre la costa Caribeña en la desembocadura del río Belize.
 - 5 Bulmer-Thomas y Bulmer-Thomas (2012, pp. 47-49) muestran que, en el siglo XVII, los británicos organizaban redadas para capturar poblaciones mayas y hacerles trabajar en campamentos de la península de Yucatán (Campeche). Los autores sugieren la fuerte probabilidad de que estas redadas sirvieran también para reunir mano de obra para los campamentos de Belice.
 - 6 En Belice, el término “criollo” se refiere a una población y cultura que resulta de la unión entre los británicos y africanos que se consolidó alrededor de las actividades forestales.
 - 7 “blancos”, “de color”, “negros”, “esclavos”.
 - 8 En este artículo, no se habla de todos los grupos que forman parte de la historia del poblamiento de Belice. Para más detalles, ver Shoman (2011).
 - 9 Alexander Bennet sugiere que los hijos de la oligarquía blanca eran educados por preceptores y que eran enviados a Gran Bretaña para sus estudios secundarios y universitarios (Bennet, 2008, p. 19).
 - 10 El sistema educativo de Belice se desarrolló según un modelo británico (*Church-State system*), reproducido en muchas colonias, que reposaba sobre la colaboración del Estado con las iglesias para realizar la educación. En Belice, el Estado subvencionaba las escuelas y elaboraba los programas de educación, y las iglesias (propietarias de las escuelas) conducían la vida educativa y la organización de las escuelas. Para más detalles ver Schaffer (2020).
 - 11 Para más detalle sobre la formación y la complejidad del funcionamiento del sistema educativo colonial a principio del siglo XX, consultar Ramirez Romero (2023).
 - 12 En este artículo, los términos “indian” y “carib” utilizados en el discurso del agente colonial son traducidos por “maya” y “garífuna”. Estos términos se han transformado durante el proceso de independencia y para evitar las confusiones, se emplearán en español, solo los términos actualmente utilizados en Belice: “maya” y “garífuna”.

- 13 "Las escuelas mayas formaban una clase por sí solas. ... Están situadas en el oeste, en localidades inaccesibles de los distritos fronterizos con las Repúblicas vecinas. Todas son católicas y los maestros en su mayoría hombres garífunas, sin un certificado de segunda clase" (Traducción propia).
- 14 Por ejemplo, a final del siglo XIX, un jesuita belga intentó formar una misión garífuna que se podría calificar de transnacional en la medida en que el objetivo era de unificar las poblaciones garífunas de Guatemala con las de Belice en una sola parroquia. Esta iniciativa nunca se llevó a cabo, pero quedó en la memoria de los discursos y es parte de la historia de la iglesia católica en Belice (Enriquez, 2017, p. 11; Woods et al., 2015, p. 102).
- 15 (CO123/386/1) British Honduras Education 1944-1946.
- 16 "Conozco al autor de esta carta, Martinez, tuve una larga conversación con él cuando pasé una noche en Orange Walk en mi viaje por tierra y ríos hacia Cayo. Es un maestro de una pequeña escuela católica. ... tiene 21 años, y como maestro de tercera clase, gana un poco menos que un trabajador jornalero a \$1 dollar al día. ... Tiene las calificaciones mínimas requeridas para ser empleado en una escuela subvencionada. Empezó como *Pupil Teacher* cuando tenía 16 años, y ... quiere pasar sus exámenes para convertirse en un maestro de segunda clase. ... Aunque sea solamente el hijo de un pescador garífuna, está bien educado, "es un joven decente", pero es bastante ignorante y, a veces, es difícil entenderle cuando habla inglés" (Traducción propia).
- 17 "Martinez es uno de varios [maestros], de educación y experiencia similares, empleados en escuelas primarias de la colonia. A pesar de su hándicap de pobre educación y de formación inapropiada, son aplicados en su trabajo, trabajan duro, y dan un servicio valioso por el salario que reciben. Tendremos que acudir a este tipo de personas -mientras no podamos atraer hombres y mujeres mejor formados- por la cantidad de personal que representan, deberíamos estar satisfechos con este estándar muy básico de educación general" (Traducción propia).
- 18 (CO123/386/1) Letter from FB Martinez, Guinea Grass School, to the Secretary of the Royal Commission on Higher Education, British West Indies, 25th April 1944.
- 19 Estos archivos muestran la ambivalencia del gobernador en su actitud con el maestro. De un lado, anima al maestro para que presente su proyecto, por otro lado, el gobernador escribe en una correspondencia a Londres que tal proyecto no es factible (CO123/386/1) Letter from the Governor to the Secretary of State for the Colonies, 23rd February 1944.
- 20 "Necesitamos colegios para niños y niñas de raza garífuna en distritos donde viven. Colegios separados por supuesto. Dos en cada distrito. ... con sala de lectura, sala de clases, capilla, biblioteca, un museo, salas de ciencias domésticas para las niñas, sala de música, jardines y casas para los maestros. ... Curriculum: hasta Cambridge Certificate.

Religión (doctrinal y bíblico) tiene que ser incentivado en la formación. Clases de música y conocimiento teórico de medicina antes de ir a Inglaterra para la educación superior. ... una biblioteca para un abogado, un maestro, un doctor, un agricultor ... becas para los niños que quieran estudiar para maestros, puertas abiertas para maestros garífunas que quieran enseñar en estas escuelas ... deberían poder formar estudiantes para escuelas rurales. Inglés y español deben ser enseñados a todos los estudiantes” (Traducción propia).

- 21 (CO123/386/1) Letter from the Governor to the Secretary of State for the Colonies, 23rd February 1944.
- 22 El proceso de independencia se desarrolló durante un autogobierno que duró dos décadas (1961-1981) y que corresponde a una transición política y a la formación de un sistema ministerial.
- 23 Uno de los objetivos principales de la institución educativa es transmitir la cultura garífuna a los alumnos y enseñar los bailes, los cantos y la lengua garífuna.
- 24 “Razones por las cuales los garífunas eran escogidos para ser maestros” (Traducción propia).
- 25 “Los garífunas eran mayoritariamente católicos y tenían un gran respeto por la autoridad eclesiástica. Eran rápidos para aprender nuevas lenguas, y se dedicaban lealmente a su trabajo, sin importar las dificultades. Tenían el espíritu pionero de sus ancestros y eran capaces de hacer sacrificios. Eran tolerantes y sabían reconocer las necesidades de los otros grupos étnicos en el país. Veían la profesión de maestro como una alternativa a los trabajos de la tierra, de la pesca y de la forestería” (Traducción propia).
- 26 “Pueden ver en este libro que los garífunas educaron esta nación (Belice). ¿Pero quién educaba la nación garífuna? No lo hacíamos nosotros porque lo hacemos para los demás en todo el país” (Traducción propia) (P. Cayetano, discurso público, 17 de noviembre de 2017).
- 27 “Hay bailes que no pude aprender al ser niño, algunos juegos que se juegan en nuestras comunidades que no pude jugar, porque los juegos son temporales. A veces, cuando regresaba a Barranco para las vacaciones, me había perdido la fase de aprendizaje (risa). Cuando regresaba para navidad, era el momento para todos de bailar y ya no era el momento para aprender (risa). ¡Entonces, veía a mis amigos bailar y lo único que podía hacer era mirar! (risa). Me perdía los rituales, las ceremonias, me sentía perjudicado” (Traducción propia).
- 28 “La gente que crece en la cultura garífuna aprende a ser abierta. Estamos preparados para aprender la lengua y la cultura de otros. Cuando una persona garífuna va a un pueblo, esa persona se ve obligada a aprender la lengua y las costumbres de ese pueblo para que pueda comunicarse con ellos. Además, en nuestra historia, estuvimos expuestos a muchos idiomas, tuvimos que tratar con los ingleses, los franceses, eso dejó huellas en nuestra lengua, y luego, cuando llegamos a Centro América, estuvimos expuestos al español. Históricamente, tuvimos que tratar con hablantes de otros idiomas y desarrollamos

competencias en esas lenguas. Entonces, todo esto, está impreso en nuestro DNA" (Traducción propia).

Notas de autor

- * Francesa-guatemalteca. Doctora por la Unité de Recherches Migrations et Société (URMIS)-Université Côte d'Azur, Nice, Francia. Investigadora independiente asociada a URMIS y al Laboratorio Mixto-MESO, Nice, Francia. Correo electrónico: aidaramirez83@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3207-6221>