

**La enseñanza generalizada de un  
idioma maya en Guatemala**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**

**Facultad de Educación**



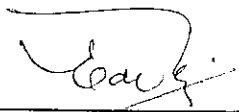
**La enseñanza generalizada de un  
idioma maya en Guatemala**

Trabajo de investigación presentado para optar al grado académico de  
Licenciado en Educación

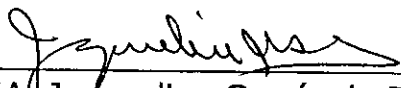
**BIBLIOTECA  
DE LA  
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA**

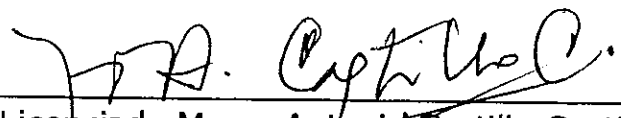
**José Uriel Zavala Galeano**  
Guatemala  
2004

Vo.Bo.:

(f)   
Licenciada Eva Sazo de Méndez  
Asesora

Tribunal:

(f)   
MAJ Jacqueline García de León

(f)   
Licenciado Marco Antonio Castillo Castillo

Aprobado el 16 de noviembre del año 2004

## INDICE

Resumen.....	vii
Introducción.....	1
La enseñanza generalizada de un idioma maya en Guatemala.....	3
Bibliografía.....	43

## RESUMEN

EN LAS VOCES / PA RI KITZJOB'AL

En las voces/ de los árboles viejos

*Pa ri kirzijob'al / re ri ri'j taq che'*

reconozco la de mis abuelos.

*Kinch'ob ri kitzij ri wati't numan*

Veladores de siglos,/ su sueño está en las raíces

*Man kewar taj, / ri kiwaram K'o chuxe' ri ulew.*

Humberto Ak'abal

En Guatemala se ha aprobado el Acuerdo Gubernativo número 22 – 2004, publicado el 12 de enero del mismo año, el cual generaliza la enseñanza de un idioma maya junto con el castellano en todo el Sistema Educativo Nacional, esta iniciativa es común a otros países latinoamericanos que han dado pasos significativos en cuanto a la Educación Bilingüe Intercultural.

Como toda propuesta nueva se enfrenta a factores a favor y otros en contra tales como: un sistema educativo centralizado, las demandas sociales, las leyes y acuerdos gubernativos, la distribución geográfica de la población, el apoyo internacional, la carencia de recursos económicos y humanos, y la implementación del eje de educación para la paz.

El modelo que se proponga tiene que considerar las características propias de la región, municipio o departamento en cuanto a su población. La interculturalidad al interior de los programas de EBI y la participación de la población ladina representan un gran desafío; así como la situación de planteles del sector privado que ofrecen la enseñanza de dos y hasta tres idiomas extranjeros además del español.

El comenzar a construir y desarrollar a partir de las diferentes matrices culturales que orientan y llenan de sentido el pasado, presente y futuro de sus poblaciones seguirá siendo el gran reto para la educación en Guatemala.

## INTRODUCCIÓN

En Guatemala, como en otros países de América latina, se ha aprobado un acuerdo gubernativo<sup>1</sup> sobre la enseñanza generalizada de los idiomas indígenas, lo cual ha generado diferentes posturas radicalmente a favor o en contra, y algunas muy conciliadoras. El análisis de la viabilidad de tal propuesta amerita el estudio detenido de los factores sociales, políticos y económicos que caracterizan la realidad nacional en estos momentos, y que podrían facilitar u obstaculizar su implementación.

Además de dichos factores, es necesario evidenciar la necesidad de estrategias que promuevan un profundo proceso de reconciliación nacional, como fin último de la educación bilingüe intercultural. La mayor barrera a las propuestas generalizadas se ha construido con la larga historia de exclusión hacia los mayas que ha caracterizado las relaciones interétnicas en Guatemala. Es necesario sanear las grietas del pasado para construir juntos un presente y futuro diferente para todos. Vale la pena preguntarse ¿seremos capaces de practicar la interculturalidad en el seno mismo de nuestras culturas originarias? ¿Cuál es el camino ideal que podría seguir la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en Guatemala?

La implementación de la enseñanza generalizada de un idioma maya es un gran desafío para Guatemala porque tiene que aprovechar los factores que la favorecen y superar aquellos contrarios tales como un sistema educativo centralizado, el replanteamiento de un mapa lingüístico actual, la postura de la población ladina ante tal propuesta, el financiamiento, las demandas sociales y otros.

La operacionalización de este acuerdo gubernativo demandará estrategias asertivas que partan de la realidad que viven los destinatarios y de los recursos

---

1 Acuerdo Gubernativo número 22 – 2004, publicado el 12 de enero del mismo año.

con que cuenta el Sistema Educativo Nacional. Es importante estudiar las experiencias de otros países latinoamericanos que han dado grandes pasos en cuanto a una Educación Bilingüe Intercultural generalizada, dentro de un mundo cada vez más globalizado.

## La enseñanza generalizada de un idioma maya en Guatemala

La Educación Intercultural Bilingüe –EBI– es uno de los pilares fundamentales en las reivindicaciones de los Pueblos indígenas de América Latina, en países caracterizados por el plurilingüismo y la multiculturalidad. Éstas están encaminadas a favorecer la formación de generaciones que crezcan libres de la exclusión y discriminación ejerciendo el derecho a vivir relaciones interétnicas armónicas y de paz. Como tal, es un fenómeno reciente cuya aplicación tropieza con dificultades múltiples: conceptuales, lingüísticas, pedagógicas, sociales y económicas, entre otras. En este ensayo, se resumirán, analizarán y discutirán algunas fuentes relativas a las circunstancias o factores que inciden en el proceso evolutivo de desarrollo del modelo de la EBI.

El concepto de plurilingüismo obliga a referirse a las relaciones entre dos o más lenguas: su uso según las funciones sociales y el status existente entre ellas, es tarea propia de la sociolingüística. Contrariamente a lo que podría pensarse, la mayoría de países son plurilingües, es decir, en su seno se hablan dos o más lenguas. El plurilingüismo es por consiguiente la norma y el monolingüismo la excepción. Son factores lingüísticos, sociales y políticos los que determinan, en un contexto dado, las diversas situaciones posibles entre las lenguas que han dado lugar a que unas sean consideradas lenguas minoritarias y otras mayoritarias; unas dominantes y otras dominadas.

Para Barnach-Calbó<sup>2</sup>, (2000), más que por el tamaño del grupo lingüístico, las lenguas minoritarias se definen por los derechos sociales: falta de o desigual equiparación a las mayoritarias, aunque, desde el punto de vista lingüístico, sean susceptibles de abarcar toda la gama de situaciones posibles: variedades, dialectos,

---

<sup>2</sup> **Ernesto Barnach-Calbó Martínez**, ex-director de Programas de la OEI, es autor de diversos trabajos sobre interculturalismo y bilingüismo, así como del libro "**La lengua española en los Estados Unidos**", publicado por dicho organismo.

lenguas preestandarizadas, estandarizadas y cultas. Por otra parte, en América Latina las lenguas autóctonas equivalentes a vernáculos, aborígenes, originarias, ancestrales o incluso indígenas<sup>3</sup>, son todas minoritarias al no estar equiparadas a las mayoritarias (español, portugués). No obstante, la ambigüedad de este concepto y su falta de adecuación a la realidad en países como Guatemala y Bolivia, de tan numerosa población indígena, hacen que su uso sea en esta región menos frecuente.

Históricamente, las políticas bilingües han tomado como referencia la caracterización de los idiomas en función de dos principios básicos: el principio de territorialidad y el de personalidad. El primero, propio de países como Suiza y Bélgica (salvo Bruselas, que es bilingüe), supone la utilización plena y exclusiva en ciertas zonas determinadas de sus respectivas lenguas y, por consiguiente, la exclusión de la educación bilingüe, aunque con excepciones. El segundo, por el contrario, en vigor en países como Holanda, Malta, Canadá y Finlandia, garantiza a cualquier individuo ciertos derechos lingüísticos en su lengua materna en cualquier lugar del país, favoreciendo la difusión de las lenguas en todo el territorio del Estado y, por ende, la educación bilingüe. España presenta para estos efectos un modelo mixto: el principio de personalidad se aplica en las regiones autonómicas en las que el español es oficial junto con las lenguas regionales respectivas, manteniéndose aquél como oficial en todo el país. (Barnach-Calbó, 2000).

Al estar tan estrechamente vinculada a la cultura, entendida como «la unidad de las formas de vida, pensamiento y comportamiento y los valores sujetos a ellas» según el Consejo Interamericano de Educación, Ciencia y Cultura de la OEA, la lengua figura también entre los rasgos constituyentes de la identidad de un pueblo, por lo tanto es de vital importancia hablar de interculturalidad.

---

<sup>3</sup> Este último término, considerado por algunos peyorativo, ha resurgido con significado de identidad por obra de las organizaciones indígenas y del Convenio 169.

Para DÁVILA, A, (1992:64)

«Lo intercultural, que no se detiene en la pasiva tolerancia del otro sino que, por el contrario, va más allá, a la aceptación positiva y entusiasta de las diferencias; a la estimación de la diversidad como riqueza de todos; a la posibilidad de compartir e intercambiar los bienes culturales; al abandono, en fin, de los guetos y de los particularismos mezquinos».

Interculturalidad en el sentido descriptivo tiene como objetivo en antropología, sociología y sociolingüística, analizar lo que pasa cuando se encuentran o enfrentan dos o más grupos étnicos y/o culturales. Acorde con las características violentas de muchos de los encuentros interculturales se suelen destacar aquellos que tratan aspectos conflictivos, que se producen sin la voluntad de los interactuantes. Sin embargo, no hay que olvidar que en el mundo existen también encuentros interétnicos e interculturales que no son conflictivos, sino enriquecedores para ambas partes.

Del concepto descriptivo-crítico, según Klaus Zimmermann (1993:42), se deriva como contrapartida el concepto político-pedagógico, que puede definirse como «el conjunto de actividades y disposiciones destinadas a terminar con los aspectos y resultados negativos de las relaciones interculturales conflictivas». También se puede entender como una contribución al establecimiento de relaciones pacíficas, al mutuo entendimiento, al derecho a vivir la propia cultura, a la tolerancia, y, en fin, a la autodeterminación cultural.

La interculturalidad es una consecuencia lógica de los derechos humanos y de la ética. Quien no admite a otros el derecho de autodeterminación cultural, nunca podría argumentar en contra de una política discriminatoria de su propia cultura/lengua. Las relaciones interétnicas e interculturales de mutuo respeto y dignidad proporcionan una identidad positiva a cada uno (en términos étnicos y culturales) y alta autoestima (en

términos individuales); además, disminuyen la posibilidad de futuros conflictos, perjudiciales para la vida social en general y para la economía en particular.

La interculturalidad en Guatemala necesita manifestarse en todos los ámbitos de la estructura estatal, empezando por la cooficialización de las lenguas por regiones, el empleo de las lenguas mayas en la prensa, la radio, la televisión, en los letreros y carteles, en la administración regional y municipal, en la jurisdicción, y, principalmente, en la educación.

Es necesario introducir la interculturalidad en todos los ámbitos sociales, pues hay una relación de interdependencia: por un lado, la interculturalidad en el contorno de la estructura estatal tiene como requisito el dominio previo y elaborado de las lenguas mayas, meta que debe garantizar la escuela. Por otro, el aprendizaje de las lenguas mayas, escritas, elaboradas y fortalecidas para todos los usos de la vida pública, no tiene sentido si no existen espacios para su uso en la vida profesional, como ocurre actualmente al restringirse el uso de la lengua maya a las relaciones familiares y a las situaciones informales.

Desde la educación, la interculturalidad es vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. (OEI, 1997). En el campo político, la interculturalidad busca articular e integrar las relaciones entre colectivos sociales, grupos y pueblos desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular. Al tiempo, se convierte en una herramienta para el desarrollo y ejercicio de una ciudadanía que respeta al diferente, no discrimina o excluye. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso, una herramienta para construir una forma de enseñar diferente y significativa en sociedades cada vez más pluriculturales y multilingües.

Como enfoque metodológico, se funda en la necesidad de reenfoque la relación entre el conocimiento, la lengua y la cultura en el aula y en toda la comunidad escolar, considerando los valores, saberes, costumbres, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas, como recursos permanentes en los procesos de enseñanza aprendizaje.

El camino emprendido para satisfacer las exigencias planteadas a la educación indígena pasa inevitablemente, en los países de la región, por la vía de lo que en su acepción más simple y esquemática -la utilización de dos lenguas como medio de instrucción- se denomina educación bilingüe.

Cabe reiterar que la comprensión de la interculturalidad y de la EBI parte de una visión dinámica de la cultura y del entendimiento de que en el mundo de hoy y en la interdependencia que lo caracteriza, no es posible diseñar o establecer límites o linderos absolutos entre culturas diferentes.

Se trata así de «mirar lo universal desde lo indígena, mirar lo ajeno desde lo propio y desde lo que uno es» (López. L., 1997: 12) y a partir de esta mirada, comprensible, ordenadora y segura, poder seleccionar de manera fundamentada y críticamente, aquellos elementos y productos culturales ajenos que pueden contribuir a enriquecer la propia visión, a la vez que permite el desarrollo de competencias culturales en estos dos mundos.

Desde este marco, por EBI se concibe ahora una educación abierta y flexible, pero a la vez enraizada en y a partir de la propia cultura; una educación que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, y aunque convivan en condiciones de asimetría, están y han estado por varios siglos en permanente contacto y conflicto. Es en este contexto y a partir de la necesidad de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos

indígenas, que la EBI propicia la autoafirmación y el desarrollo de la autoestima y el autorrespeto en alumnos y alumnas indígenas, con vistas al desarrollo de una sólida identidad indígena; y promueve el conocimiento, la valoración y respeto mutuo con los otros grupos étnicos. En este proceso es fundamental el papel que cumplen la normalización y el desarrollo de las lenguas indígenas como idiomas válidos de comunicación y de educación.

En los 80 surgió la educación bilingüe intercultural (EBI) -también llamada educación intercultural bilingüe (EBI)- como un paso adelante en el proceso bilingüe, si bien continúa coexistiendo con la educación bilingüe bicultural, término al que siguen apegados los países centroamericanos. Esta propuesta alternativa que «concibe lo bilingüe y lo intercultural en una doble y complementaria dimensión de un mismo proceso educativo» (Educación y Poblaciones Indígenas en América Latina, UNICEF, Santafé de Bogotá, 1993), debido a su mayor complejidad, ha sido objeto de interpretaciones diversas aunque no necesariamente contradictorias.

Según Amadio (1990), existen dos concepciones de la interculturalidad en el proceso educativo bilingüe. La primera la define como el manejo de dos o más códigos que posibilitan desenvolverse sin problemas en las respectivas culturas, es decir, una educación orientada principalmente a mantener abiertos los canales de transmisión, adquisición y reproducción de la cultura indígena y, paralelamente, a favorecer la adquisición de otros códigos de comunicación, conocimiento y comportamiento. La segunda, como la ampliación del código de referencia, mediante la adopción de elementos indispensables para afrontar los cambios inevitables que tienen lugar por el contacto o choque entre culturas así como por las dinámicas propias. En este caso, la educación sería «el proceso que facilita la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia».

Para UNICEF (1993) esta modalidad es bilingüe, ya que los niños desarrollan el conocimiento de su propia lengua y se instruyen a través de ella al mismo tiempo que aprenden una segunda lengua, generalmente la oficial del país respectivo. Es, por otro lado, intercultural, ya que parte de la cultura propia de los educandos para su revalorización y promoción, para así conseguir la plena identificación con ella, al mismo tiempo que les facilita la apropiación de técnicas y prácticas pertenecientes a otros pueblos. De esta forma se consigue «una capacidad propia y libre en los educandos para la selección y generación de respuestas acordes con sus concepciones de vida y en respuesta a sus necesidades cotidianas de supervivencia y desarrollo». Al garantizarse por esta vía la continuidad histórica de las culturas aborígenes y su visión del mundo, la escuela podrá más fácilmente articularse con la comunidad, convirtiéndose en una institución útil y deseable, capaz de motivar a los niños indígenas.

El Acuerdo Gubernativo No.726-95 firmado en Guatemala el 21 de diciembre de 1995, es muy claro en cuanto a la filosofía y los objetivos de la EBI. En el Artículo 3 dice: «La filosofía de la Educación Bilingüe Intercultural se sustenta en la coexistencia de varias culturas e idiomas en el país, orientado a fortalecer la unidad en la diversidad cultural de la nación guatemalteca». En el Artículo 4 señala que:

«Los objetivos de la Educación Bilingüe intercultural son:

Desarrollar científicamente y técnicamente la Educación Bilingüe Intercultural para la población escolar del país en cualquiera de los niveles y áreas.

Fortalecer la identidad de los pueblos que conforman el país, en el marco de su lengua y cultura.

Implementar y evaluar el currículum de la Educación Bilingüe intercultural, de acuerdo con las características de las comunidades lingüísticas.

Desarrollar, consolidar y preservar los idiomas Mayas, Xinka y Garifuna a través de acciones educativas.

Desarrollar un bilingüismo social estable para la población estudiantil mayahablante y una convivencia armónica entre pueblos y culturas».

Los objetivos de la EBI no son divergentes con los del Sistema Educativo Nacional, al contrario existen muchos puntos de convergencia que les permite complementarse, claro que se hace énfasis en otros idiomas nacionales además del español.

Implementar la EBI implica transformar el sistema educativo vigente a fin de que responda a las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos indígenas, y no sólo la implantación de una innovación en un aspecto específico del sistema. Y es que la EBI es mucho más que una educación lingüística o una educación en lenguas, primera y segunda (cf. Trapnell, 1986). El foco de atención está puesto en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños indígenas, que obviamente trascienden la esfera idiomática. Aunque el sistema ha estado centralizado en la población ladina se corre el riesgo de caer en el otro extremo, y puede resultar contraproducente el no contemplar a los ladinos dentro de la implementación de la EBI.

Al respecto, se recuerda que la EBI tiene «como punto de partida las lenguas y las culturas de las respectivas etnias, las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso de formación. A estos elementos originarios se van agregando en forma gradual, no conflictiva ni sustitutiva, todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para una formación integral, que, aun siendo específica, en ningún caso lo dejará en desventaja frente al alumno no indígena» (Mosonyi y Rengifo, 1983: 213).

La institucionalización de la educación bilingüe ha solido ser posterior a la oficialización, y toma cuerpo mediante la creación de un órgano específico en el seno de los ministerios de educación con responsabilidades varias según los casos. Ha estado frecuentemente acompañada de cierto debate a propósito de su ubicación y rango en los correspondientes ministerios de educación y, por tanto, acerca de su autonomía técnica y financiera.

La EBI constituye algo más que el desarrollo de uno o más proyectos específicos orientados a solucionar una carencia dada, como podría ser el caso de un proyecto orientado a mejorar el aprendizaje y manejo de la lectura, de la escritura o de la matemática. La ejecución de un programa de EBI implica, en realidad, una transformación curricular e institucional de índole profunda que pone en cuestión, desde las bases mismas de la oferta educativa, hasta la concreción de la nueva propuesta en una práctica pedagógica diferente y renovada que pone a niños y niñas, a las comunidades a las que pertenecen y a sus manifestaciones lingüístico-culturales, en el centro de la preocupación y del quehacer de la escuela.

Una transformación de esta índole no se logra de la noche a la mañana, demanda una planificación a corto, mediano y largo plazo y debe estar acompañada de recursos económicos y humanos para garantizar su éxito.

Según el análisis que hace Barnach-Calbó (2000) la mayoría de los programas escolares bilingües que se practican hoy día son de transición, es decir, orientados al cambio lingüístico del educando. Así, en Estados Unidos, en donde comenzaron de manera oficial en 1968, como un programa federal dirigido sobre todo a los niños de origen hispano. Igualmente, en países europeos oficialmente unilingües como Holanda, Austria, Italia y Polonia. Pero, también se practican otros programas de mantenimiento - su fin es conservar la lengua materna- incluso de manera extensiva a toda la sociedad. Por ejemplo, en Luxemburgo toda la educación suele ser bilingüe, incluyendo la

universitaria, y en Noruega lo es la enseñanza primaria y secundaria y también la universitaria a criterio del profesor.

El plurilingüismo en los países africanos, más próximos por su proceso de descolonización a los países latinoamericanos aunque con diferencias notables, bien por tener una lengua y cultura de difusión limitada, la educación bilingüe promovida oficialmente introduce una o más lenguas de mayor comunicación y modernidad.

En el caso de la India se promueve una forma trilingüe: lengua regional del estado (no siempre la materna), el hindi, lengua nacional, y el inglés u otra lengua internacional. En algunos países las lenguas de la metrópoli continúan siendo oficiales, alternándose en Argelia y Túnez el francés con el árabe como lenguas de instrucción. Merckx, (1993).

En muchos países las modalidades de EBI han estado acompañadas del fortalecimiento institucional, que normalmente están funcionando de forma paralela o en dependencia del Ministerio de Educación.

Gigante (1995) dice en su ponencia que en México ya existen Direcciones Nacionales Generales para esta disciplina desde 1978, haciendo gala de su temprana dedicación al sector; y en Ecuador (DINEBI) y Perú (DIEB) a partir de 1988, si bien ésta última desapareció poco después, y Chile (CONADI) en 1995; Departamento en Nicaragua (1989); y Sección de Área Indígena en Panamá. Para algunos, más importante que la creación de órganos nuevos es la clarificación de las responsabilidades ministeriales en el sector educativo. Así, Bolivia (Proyecto Nacional de Educación Bilingüe, PNEB, 1990) y Guatemala (Programa Nacional de Educación Bilingüe, PRONEBI, 1985) mantenían todavía la actividad en los niveles de Proyecto y Programa, respectivamente, aunque la permanencia en ellos era necesaria, hasta que no se lograra el apoyo económico y social imprescindible.

La generalización puede ser horizontal, es decir, expansión geográfica; y vertical, o sea, la introducción de la educación bilingüe en otros niveles además del básico. En cuanto a la expansión vertical, en la gran mayoría de los países la educación intercultural bilingüe queda limitada de hecho al nivel primario -si bien algunos la aplican ya en el preescolar- y no suele superar los tres primeros grados, por lo que los programas bilingües son considerados claramente como de transición.

Para asegurar una aplicación exitosa de una EBI de calidad, es necesario desplegar acciones en campos como la investigación, la planificación, el desarrollo curricular, la administración escolar, la supervisión escolar y, naturalmente, también la docencia o el trabajo en aula. La generalización, por último, suele acometerse a partir de los proyectos, cuando éstos han terminado su fase experimental y se inician programas con cobertura nacional.

El pueblo maya, al igual que otros pueblos de América Latina, ha logrado el reconocimiento legal dentro de la Constitución Política de los países en que habita, pero ha tenido que luchar contra una marcada exclusión que ha predominado en toda su historia. La misma sigue sin superarse, pero con el tiempo se han venido generando propuestas que promueven el respeto y la equidad de todos los grupos étnicos que conviven en un mismo territorio, que lejos de empobrecerlo lo enriquecen con todos sus elementos culturales, sobre todo el idioma.

El hecho del carácter plurilingüe y multiétnico de la mayoría de países de América Latina, de muy dispares dimensiones en cuanto al número de lenguas y hablantes, se remonta a la época precolombina, pero su evolución se produjo en un proceso de conquista-colonización-independencia. La desestructuración étnica, el desmembramiento territorial<sup>4</sup>, la inmensidad y dificultades del espacio físico y, por consiguiente, la

---

<sup>4</sup> Guatemala no ha sido la excepción en este sentido, la década de los ochenta se caracterizó por el desarraigo de las comunidades indígenas.

dispersión y aislamiento de la población, contribuyen a explicar el gran número y variedad de lenguas y dialectos indígenas que hoy subsisten, aunque muchos hayan muerto en el camino. No obstante, las lenguas de las altas culturas -como el náhuatl y el quechua- utilizadas luego por los españoles como lenguas francas, adquirieron carácter preferencial y supuestamente se impusieron a las locales en sus ámbitos de influencia, produciéndose ya fenómenos diglósicos<sup>5</sup>, aunque ni en éstas ni en aquéllas se configurara una escritura, al menos en el sentido occidental.(Amadio, 1990).

Para Barnach-Calbó, (2000), tras fracasar la temprana evangelización en español y el intento de ignorar las lenguas indígenas, los frailes decidieron aprender las principales de ellas para mejor cumplir su misión espiritual. De esa manera, contribuyeron a su fijación y conservación al escribir, según el patrón latino, gramáticas, diccionarios y textos de enseñanza indígenas. El español acabó imponiéndose como lengua hegemónica, y, tras la revuelta de Tupac Amaru en el Perú, Carlos III prohibió expresamente el uso del quechua en la escuela, cobrando un nuevo impulso «la castellanización», ahora impulsada por los sacerdotes seculares, menos interesados que los frailes en la vida y tradiciones indígenas. Desde entonces, la iglesia ha sido un medio por el que ha llegado la castellanización hasta los pueblos más escondidos de América Latina.

La reflexión sobre el planteamiento de la educación bilingüe iniciada en 1928, fecha en la que tuvo lugar la Conferencia Internacional sobre Bilingüismo, concluye valorando la inconveniencia de introducir en los primeros años de escolarización la enseñanza de una segunda lengua. Este planteamiento se reafirma en 1951 por parte de especialistas reunidos en París y convocados por la UNESCO. Desde entonces, han sido muchos los especialistas que han ido haciendo eco de la conveniencia; es decir, de

---

<sup>5</sup> diglosia. (Del gr. δίγλωσσος, de dos lenguas).

f. Bilingüismo, en especial cuando una de las lenguas goza de prestigio o privilegios sociales o políticos superiores.

la oportunidad de incorporar en una etapa escolar temprana el aprendizaje de una segunda lengua en un sistema de educación bilingüe. Es, pues, esta reflexión heterogénea y contradictoria, signo de la preocupación de muchas sociedades y colectivos en torno a esta específica problemática educativa.

Los gobiernos, unos más que otros, han comenzado a entender que el respeto a la diferencia en la igualdad implica la necesidad de poner en práctica no sólo políticas educativas y culturales diferenciadas para los pueblos indígenas, sino también que éstas se elaboren cada vez más con su colaboración y asentimiento; y que en este caso, como en todo análisis de situación de la problemática indígena, sea preciso mantener siempre una doble perspectiva: la que corresponde a su propia visión interna y aquella procedente de agentes externos. Es en este sentido, que tiene validez este ensayo.

El desconocimiento del componente indígena en la gestación de la identidad nacional, es elemento común en la experiencia histórica de los países latinoamericanos con poblaciones aborígenes, ya sean éstas mayoritarias o minoritarias. Es sólo a partir de los años sesenta del presente siglo, cuando aquéllos comienzan a ser vistos como países plurilingües, y, por tanto, multiculturales. Esta progresiva toma de conciencia supone, en primer lugar, la constatación de la dimensión cuantitativa de la población, cifra que alcanza hasta un máximo de casi cuarenta millones (Directorio de Organizaciones Indígenas de América, Quinto Centenario, 1989); más de 400 grupos etnolingüísticos, de los cuales sólo aproximadamente una docena supera el cuarto de millón de personas (aimaras, mapuches, quechuas, mayas, mixtecos, náhuatles, otomíes, pipiles, yucatecos y zapotecas); y también su desigual distribución: el 90% se encuentra en Mesoamérica y en la región andina.

Un elemento medular, en el caso de América Latina, es la percepción de su «hábitat» o condiciones de vida. La mayoría vive en zonas rurales alejadas de centros

urbanos, desfavorables para la agricultura, aislada en zonas montañosas o dispersa en áreas boscosas<sup>6</sup>.

No sorprende la situación de pobreza extrema en la que se encuentra la gran mayoría de las etnias y comunidades indígenas, no sólo en términos de ingresos sino en lo referente a la salud, nutrición y, en consecuencia, a los índices de mortalidad infantil, retardo crítico de crecimiento y esperanza de vida al nacer. Parece obvio que un nivel material mínimo es indispensable<sup>7</sup> para acometer con garantías cualquier acción educativa, tanto más cuanto que su situación educativa es también desoladora. La proporción indígena en las tasas globales de analfabetismo -los países de mayor población porcentual indígena son los más analfabetos y al revés- abandono y repetición escolar es altísima.

Se critican los criterios y métodos empleados para la obtención de resultados, que eluden la verdadera dimensión del problema. En cuanto al abandono, sólo uno de cada dos niños logra terminar la primaria, y el promedio de repetición es del 20% al 30% de dicho nivel, concentrado en un 40% a 50% en el primer grado, la tasa más alta de cualquier región del mundo. Ambos aspectos ponen en evidencia la inadecuación de los sistemas educativos oficiales a las necesidades de los niños indígenas y la urgencia de una educación diferenciada. No en balde el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe escogió a la indígena como «población meta» necesitada de la máxima atención, ya que además de sufrir el rigor de la pobreza se ve afectada por la incomunicación lingüística.

---

<sup>6</sup>Este es uno de los factores que vuelve poco viable la enseñanza generalizada de un idioma maya en Guatemala. Es uno de los principales obstáculos que enfrenta el actual sistema de educación nacional a la hora de resolver el problema de cobertura, sin tomar en cuenta el elemento lingüístico.

<sup>7</sup>Este es uno de los factores que vuelve poco viable la enseñanza generalizada de un idioma maya en Guatemala. Es uno de los principales obstáculos que enfrenta el actual sistema de educación nacional a la hora de resolver el problema de cobertura, sin tomar en cuenta el elemento lingüístico. En este sentido es válido el programa de nutrición que el Ministerio de Educación de Guatemala ha venido desarrollando y hasta la fecha no ha encontrado la modalidad más adecuada.

Para ampliar el panorama se hará referencia al proceso histórico que se ha dado en América latina en aquellos países con características similares, aunque muy pocos cuentan con la riqueza cultural de Guatemala, entre ellos estaría Bolivia que ha hecho procesos de integración cultural sin precedentes, sobre todo, en lo que se refiere a la educación.

Los gobiernos, ante la mayor confianza en el sistema y en sus posibilidades, y la tendencia creciente a favor del pluralismo cultural se decidieron a iniciar la oficialización, institucionalización y generalización de la educación bilingüe<sup>8</sup> en los países de mayor población indígena, como Ecuador, Guatemala, Perú y también para Colombia y Argentina. El reconocimiento del sistema bilingüe se establece expresamente en sus propias Constituciones<sup>9</sup>, en los casos de Panamá, Nicaragua y Paraguay. No obstante, en la mayoría de ellos, exista o no formulación constitucional al respecto, su definición y reconocimiento se establece en leyes y disposiciones de rango inferior y naturaleza diversa, aprovechando a menudo las reformas educativas que en los últimos años han proliferado en la región.<sup>10</sup>

Barnach-Calbó (2000) piensa que no se puede dejar de subrayar que en Nicaragua tanto el reconocimiento de la diversidad lingüística, al que ya se hizo mención, como el de la diversidad étnica, se establecen por primera vez en su Constitución Política política de 1987, al proclamarse que «el pueblo nicaragüense es de

---

<sup>8</sup> Aunque los dos primeros términos a veces se confunden y de hecho están muy relacionados entre sí, el primero tiene que ver más bien con el reconocimiento del método bilingüe por vía legislativa, y el segundo con su incorporación al sistema educativo formal y con la creación de una unidad u organismo específico competente en el organigrama de los ministerios de educación

<sup>9</sup> Este último es el caso de Panamá (Nueva Ley Educativa, 1995), Guatemala (Ley Nacional de Educación, 1991), México (Ley General de Educación, 1993), Argentina (Ley Federal de Educación, 1993) y Bolivia (Ley de Reforma Educativa, 1994 y Decreto Supremo 23950, que desarrolla la primera).

<sup>10</sup> En todos los países de América Latina se encuentran evidencias de Reformas Educativas, en el caso de Centroamérica el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina-PREAL publicó La educación y la Reforma de la Educación en cinco países centroamericanos, UCA, 1998.

naturaleza multiétnica y parte integrante de la nación centroamericana». Ese mismo año se aprobaría el «Estatuto de Autonomía de las Comunidades de la Costa Atlántica». Los casos de Nicaragua, mediante la Ley de Autonomía para las etnias de la Costa Atlántica (miskitos, criollos negros, sumos, ramas y garífunas), y de Panamá, a través de las Leyes de las Comarcas Indígenas de 1983 (kunas y emberás), son ilustrativos al respecto, al dirigirse específicamente a los grupos lingüísticos diferenciados existentes en su seno.

En cuanto a Paraguay, su más reciente Constitución Política (1992) equipara oficialmente el guaraní -hasta entonces considerado sólo como lengua nacional, pero no de uso oficial- al español, añadiéndose, al hablar de la enseñanza, que «en el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales» que en Paraguay son hablados por la mayoría de la población. En fin, la dispersión y fragmentación lingüísticas y su insuficiente normalización son las razones que suelen alegarse por el hecho de no haberse extendido más la práctica de la oficialización de las lenguas autóctonas, si bien la tendencia, cuanto menos a su reconocimiento y revalorización, es bien patente.

En El Salvador, la reforma constitucional de 1992, como corolario a los Acuerdos de Paz firmados ese mismo año, aboga por la no existencia de discriminación alguna para las personas indígenas en el territorio de la República.

También, el Gobierno mexicano dio a conocer, en el marco de sus negociaciones con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), una «Iniciativa de Decreto» cuyo objetivo sería la reforma de varios artículos de la Constitución Política Política «para la creación de las Regiones Autóctonas Pluriétnicas», sobre la base de la

«composición pluriétnica mexicana, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas»<sup>11</sup>.

Colombia, por su parte, hace especial hincapié en su legislación en la adecuación de la educación indígena a partir de los valores, experiencias y desarrollo de las propias comunidades y a su carácter participativo, mediante la selección de los maestros y la ejecución de los proyectos de «etnoeducación» por dichas comunidades, asesoradas y controladas por el Ministerio de Educación, los Centros Experimentales Piloto en cada región y las Secciones Regionales de Educación. El concepto de «etnoeducación» o educación para grupos étnicos, queda definido en la Ley de Educación Indígena, aprobada en 1993, como aquella «que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos rubros propios y autóctonos». Debe, además, estar ligada al ambiente, al proceso de producción, al proceso social y cultural, con el debido respeto a sus creencias y tradiciones.

Las políticas y leyes del Estado de Guatemala con relación a los grupos étnicos se han caracterizado históricamente por ser una expresión y herencia de políticas coloniales que buscaron la integración o asimilación del indígena. Para Duarte (1986:31): «Convencido de su labor libertadora, el Estado nacional en sus orígenes atacó todas las manifestaciones culturales que no coincidieran con lo considerado bueno por la sociedad nacional, bajo el pretexto de civilizar a los indios (...) cuya existencia era ofensiva a los principios civilizatorios del Estado». Desde entonces y en diferentes

---

<sup>11</sup> No hace mucho se produjo la firma del primero de los acuerdos de paz previstos entre el Gobierno mexicano y el EZLN, calificado como histórico por ambas partes. Sus puntos fundamentales fueron: envío al Congreso de una propuesta conjunta conteniendo una nueva relación entre los pueblos indígenas, la sociedad y el Estado; remisión por ambas partes al Congreso de una serie de propuestas de alcance nacional; y diversos compromisos específicos para el estado de Chiapas, entre los cuales una mayor autonomía para los indígenas y una consiguiente reforma parcial de la Constitución Política local.

épocas de la historia guatemalteca que se suceden entre 1824 y 1945, las políticas del Estado se orientan a la integración por el exterminio, a la integración por la protección, la segregación proteccionista, la integración subordinada y el proteccionismo indigenista. «Con éstas políticas se perpetuó la condición de subordinados a que estaban sometidas las poblaciones indígenas impidiéndoles su reconocimiento como ciudadanos y la expresión de formas culturales propias».(Ibid., p.35 y 69).

A partir de 1879, se crean escuelas especiales para indígenas y en 1891 también un Instituto Agrícola para Indígenas destinado a la formación del magisterio. En 1898, con el advenimiento de gobiernos marcadamente autoritarios, empezaron a darse retrocesos en materia educativa. La educación con matices militaristas adquiere su apogeo durante la dictadura de Ubico (1931-1944). En esta época se cerraron escuelas, se limitó la libertad de instrucción, se persiguió a los maestros, y los militares controlaron la educación (Heckt, 1997).

Con los gobiernos democráticos de Arévalo y Arbenz, empieza a partir de 1944 una nueva era educativa. Estos gobiernos confirieron gran importancia a la educación como punto de partida para democratizar al país. La primera medida consistió en promulgar una Ley de Alfabetización e iniciar campañas masivas para erradicarla.<sup>12</sup> Según Coloma García (1988) el espíritu de esta ley no era precisamente el conocimiento de la riqueza cultural y lingüística del país. Fiel a las tradiciones anteriores esta ley promulgaba llevar a cabo una «acción intensa y metódica de incorporación, alfabetización y castellanización de todos los elementos indígenas de la República» (Artículo 4º). Sin embargo, esta misma ley contemplaba que para aquellos sectores indígenas que no hablaran castellano, la Secretaría de Educación Pública, de acuerdo con el Departamento de Alfabetización y el Consejo Técnico de Educación, imprimiría el número de cartillas bilingües que fuesen necesarias (Artículo 15).

---

<sup>12</sup> En este entonces se definía por alfabetización además del aprendizaje de la lectura-escritura inicial, la adquisición de un mínimo de nociones que incorporaran al analfabeto al ambiente cultural.

Según Heckt (1997), alrededor de 1955, para la atención de la población indígena el Instituto Indigenista empezó la elaboración de materiales didácticos bilingües en cuatro lenguas indígenas mayoritarias (K'iche', Mam, Kaqchikel y Q'eqchi'). La idea inicial no era el fomento de las lenguas indígenas, sino más bien propiciar el aprendizaje del castellano por medio de la lengua materna. En esta época el indígena era llamado «campesino» definiéndolo así en términos económicos y no de acuerdo con su cultura.

Otro dato interesante de este período, según Coloma García (1988) es el surgimiento de las escuelas normales para formar maestros de educación primaria rural en un lapso de 5 años. En el pénsun de estudio de estas normales en lugar del aprendizaje de un idioma extranjero, se incluía la lengua indígena mayoritaria de la región. También se impulsaron las Misiones Ambulantes de Cultura cuyo enfoque era proveer a la población de una alfabetización funcional, es decir enmarcada dentro de actividades que buscaban el desarrollo.

No fue, sino hasta 1985, que por primera vez en la historia de Guatemala la Constitución Política de la República reconoció la naturaleza pluricultural y multilingüe de la sociedad guatemalteca. Desde esta perspectiva esta Constitución Política, que aún sigue vigente, se constituye en un documento que aspira a la unidad nacional respetando la diversidad lingüística y cultural del país. Es en este contexto que se le da mayor impulso al Programa Nacional de Educación Bilingüe – PRONEBI, el cual posteriormente se convirtió en 1995 en la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural -DIGEBI-.

Se puede observar, a partir de 1985, que la educación bilingüe empieza a convertirse en preocupación del Estado y que algunas organizaciones inician proyectos para la población infantil y adulta. Sin embargo, éstos se muestran como esfuerzos aislados al no formar parte de una política global de educación.

En 1986, el Gobierno promulgó la Ley de Alfabetización, Decreto No. 43-86 en la cual se declara a «la alfabetización como un problema social que trasciende la situación estrictamente educativa porque sus raíces se encuentran en estructuras económicas, políticas, sociales y culturales injustas». (Meza y Guerra 1995:3.) La misma ley define como áreas prioritarias los siete departamentos con mayores índices de analfabetismo que coinciden con ser regiones mayoritariamente indígenas y establece en su artículo 50 que se reconoce el pluralismo lingüístico para «adecuar el proceso de alfabetización a las diferentes características culturales y regionales del país» y garantizar «el uso de la lengua indígena en la alfabetización del sujeto indígena monolingüe».<sup>13</sup>

La Ley de Educación Nacional (1985) en su artículo 56, se refiere a la educación bilingüe como una alternativa que responda a las características y necesidades de los diversos grupos étnicos y lingüísticos y la cual deberá aplicarse en el sistema educativo formal y la educación extraescolar o paralela. Hernández (1999) también reconoce que la educación bilingüe tiene como fin afirmar y fortalecer la identidad y valores culturales de las comunidades lingüísticas.

Pasó más de una década para que el tema de la diversidad lingüística y cultural recobrara actualidad en el marco de las negociaciones de los Acuerdos de Paz ( México D.F. 1995) para poner fin al conflicto armado que duró 36 años y que afectó especialmente a la población indígena.

Uno de los aspectos más relevantes en la firma de la paz, fue el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas suscrito en 1995. Este resalta que el tema identidad y derechos de los pueblos indígenas constituye un punto fundamental y de trascendencia histórica para el presente y futuro de Guatemala; que los pueblos indígenas incluyen el pueblo maya, el pueblo garífuna y el pueblo xinca y quizá, lo más

---

<sup>13</sup> Ley de Alfabetización, Decreto 43-86, Reglamento de la Ley de Alfabetización. Acuerdo Gubernativo No. 137-91. Comité Nacional de Alfabetización -CONALFA. Guatemala, 1992. Pp.15-16.

importante, el reconocimiento de la nación guatemalteca como multiétnica, pluricultural y multilingüe.

En el plano educativo, plantea la urgente necesidad de llevar a cabo una reforma educativa que responda a esa diversidad cultural y lingüística fortaleciendo la identidad cultural indígena, los valores y sistemas educativos mayas y de los demás pueblos indígenas, así como el acceso a la educación formal y no formal. En este sentido, se plantea que la reforma educativa deberá ampliar e impulsar la educación bilingüe intercultural y valorizar el estudio y conocimiento de los idiomas indígenas a todos los niveles de la educación incluyendo la creación de una Universidad Maya y el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM).<sup>14</sup>

Ese Acuerdo se convirtió en el marco político que dio origen al Diseño de Reforma Educativa presentado por la Comisión Paritaria, en julio de 1998, y al Plan Nacional de Educación de largo plazo elaborado por la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa y presentado en diciembre de 1999.<sup>15</sup>

En Guatemala la EBI es un hecho muy reciente, se ha venido impulsando a partir de los acontecimientos socio-políticos que han marcado a toda la población, por lo tanto hasta ahora se comienza a sembrar las bases de un programa de Educación Intercultural Bilingüe que involucre a todo el sistema educativo, lo cual implica un gran reto para los años venideros.

La situación de Guatemala es algo excepcional. A pesar de existir 23 grupos étnicos distintos, se puede observar que dentro del tronco maya hay una cohesión

---

<sup>14</sup> Universidad Rafael Landívar 1998: Acuerdos de Paz. Guatemala. Pp. 77-87.

<sup>15</sup> Comisión Paritaria de Reforma Educativa: Diseño de Reforma Educativa. Guatemala 1998 y Comisión Consultiva para la Reforma Educativa: Plan Nacional de Educación de largo plazo (versión preliminar). Guatemala, 1999.

supraétnica. Además, los mayas manifiestan una identidad étnica y cultural más firme y desarrollada que muchos otros pueblos amerindios.

Se pueden identificar cuatro pueblos que tienen diferentes edades: el pueblo Maya 5.000 años, el pueblo Xinca 1.000 años, el pueblo Ladino 480 años y el pueblo Garífuna 202 años, los cuales no hace mucho han comenzado a ser reconocidos por las autoridades de una república que tiene 183 años de haber sido constituida (1821 - 2004).

Los diferentes pueblos se diferencian entre sí, además de los elementos propios del idioma: número de hablantes y ubicación geográfica, en cuanto a los datos demográficos del pueblo maya existe ciertas discrepancias entre los datos que maneja el sector ladino y los del sector maya, ante estas diferencias es necesario tomar en cuenta los datos demográficos que cada uno de los pueblos da a conocer sobre si mismo, es así que se considera que el pueblo maya constituye entre un 41% de la población del país, siendo la población ladina un 59% , según. Sánchez (1996:122) dice que existen:

K'iche (925.000)	Tz'utujil 80.000	Poqomán 32.000	Caribe (Garífuna) 4.000
Mam (686.000)	Ixil 71.000	Cluj 29.000	Mopán 1.000
K'aqchikel (405.000)	Chortí 52.000	Sakapulteko 21.000	Sipakapense 3.000
K'eqchi (361.000)	Poqomchí 50.000	Awakateko 16.000	Uspanteko 2.000
K'anjobal 112.000	Jakalteco 32.000	Achí 58.000	Xinca 2.000
Akateco 20.000	Itza 3.000	Tektiteko 2.500	

Para el caso Xinca, los últimos dos censos identifican a sus miembros a partir del uso del idioma, así para 1981 se reportaron 107 hablantes en tanto que en 1994 solo fueron 69. Aunque el aspecto lingüístico no es la única dimensión que define la identidad de cada uno de los grupos, parece que éste es el que más pesa para hablar de los xincas. Sin embargo, éste no es el criterio determinante para el Consejo del

Pueblo Xinca quienes estiman a esta población en cerca de 20,000 personas, según Gálvez Borrel (1999:286).

De acuerdo con un documento, sin datos editoriales, de la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala (pág. 18), igual ocurre con el pueblo Garinagu (Garífuna en plural) para el cual, las estimaciones demográficas de 1994 por parte de Leopoldo Tzian, proponen 6,730 hablantes que representarían el 0.07% de la población total del país. Se recurre a esta fuente, según Gálvez Borrel (1999:85) porque en el Censo Poblacional realizado el mismo año, los datos relativos a la población de Izabal donde se encuentran ubicados, solo incluyen las categorías indígena- no indígena, pero no se sabe con certeza en cual de ellas se ubicó a los mayas y los garífunas.

Los indicadores específicos a nivel de educación son alarmantes porque sigue predominando una marcada diferencia a favor del pueblo ladino (Informe de desarrollo humano 2001). El nivel de escolaridad de los guatemaltecos es de 4 años y medio, del pueblo ladino de 5 años y medio, del pueblo maya 2 años y 3 meses, mujeres mayas menos de 2 años; el 95% de los universitarios son ladinos y el 5% mayas. 800,000 Niños y niñas mayas están en primaria de los cuales sólo 200,000 reciben atención en sus propios idiomas; solamente 1 de 4 asiste a una escuela bilingüe.

En cuanto a la discriminación de la mujer los indicadores siguen el mismo patrón, los años promedio de educación para los hombres ladinos es de 5.9 y de los hombres mayas es de 3.1, en cuanto a la mujer ladina 5.1 y la mujer maya 1.7 años y para la mujer maya rural es de 1.2 años.

Según los datos de Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre el porcentaje de población indígena en los diferentes departamentos, hacen que la demanda de la educación bilingüe intercultural en el país sea obvia, existen muchos departamentos con altos porcentajes de población indígena:

166 Municipios con 94.43%	140 con más del 70%
26 tienen de 50% - 70%	16 tienen de 40% - 50%
13 tienen de 30% - 40%	50 municipios tienen de 10% a 20%
86 municipios entre 2.5% a 7%	

Los registros del sistema nacional de educación indican que la cobertura en general es deficiente (ver tabla), pero se agrava más si se refiere a la educación bilingüe, hay una gran demanda y el número de docentes bilingües es muy pobre.

### Alumnos en el Sistema Nacional de Educación

Nivel	Alumnos nacional (1)	Alumnos Mayas (2)	%	Alumnos DIGEBI (2)	%
Preprimaria Bilingüe	79,821	78,621	98%	77,530	98,6%
Párvulos	286,821	50,654	18%	0	0,0%
Primaria	1,955,420	677,420	35%	122,292	18,1%
<b>TOTALES</b>	<b>2,322,062</b>	<b>806,695</b>	<b>35%</b>	<b>199,822</b>	<b>25%</b>

(1) Unidad de Informática MINEDUC, 2001. (2) Datos DIGEBI 2001

Se percibe divergencias en el manejo de conceptos como interculturalidad. Educación Bilingüe Intercultural, sobre todo cuando éste se convierte en lema político, aparecen confusiones. Así es que en el quehacer cotidiano de la educación y de la enseñanza-aprendizaje de las diferentes materias y grados escolares no se sabe todavía lo que significa concretamente este concepto de EBI. ¿En qué se distingue la enseñanza de física, biología, matemáticas, ciencias sociales, educación musical y artística, en el contexto de la EBI, de la enseñanza de estas materias en una educación monolingüe?

Hay que definir lingüística y pedagógicamente en qué consiste la EBI. Esto significa especificar los objetivos generales de la educación de alumnas y alumnos indígenas y de los alumnos y alumnas ladinos, derivando de ahí los contenidos y habilidades concretos que se tienen que enseñar en cada materia de EBI; establecer un currículo y un orden secuencial específicos para la EBI que reflejen el hecho de la copresencia de dos o más culturas a enseñar; y, finalmente, decidir la forma concreta de la interrelación de las culturas copresentes, es decir, en qué medida es posible una forma integrada y en qué medida se tiene que considerar una forma confrontativa.

Según Zimmermann (1993) la educación de los grupos indígenas mayas en Guatemala ha seguido, con algunas excepciones de iniciativas privadas y del proyecto PRONEBI<sup>16</sup> en los años 80, los lineamientos de la educación destinada a los hispanohablantes. Esto causó una multitud de problemas y conflictos para el niño y la niña mayas monolingües o bilingües incipientes: incomunicación, incompreensión, enajenación, miedo, descalificación de la propia cultura, desprecio de la identidad, resistencia psicológica, odio a la educación escolar hasta el punto de desertar, y otras consecuencias más.<sup>17</sup>

En una evaluación externa del Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala (PRONEBI), se constató que en el segundo grado, y luego de tres años de escolaridad que incluía uno de preescolar, los niños del programa superaban a sus compañeros de las escuelas de control en lenguaje, matemática y ciencias naturales. E

---

<sup>16</sup> PRONEBI (Proyecto Nacional de Educación Bilingüe Intercultural) funcionó con ayuda de la USAID entre 1986 y 1993. Este fue sustituido por el PEMBI (Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural), hasta convertirse en DIGEBI lo que en la actualidad es la Dirección General de Educación Bilingüe, que sigue contando con el financiamiento de organizaciones como PROASE (Programa de Apoyo al Sector Educativo) de la Unión Europea.

<sup>17</sup> (\*) **Klaus Zimmermann** es catedrático de lingüística iberorrománica de la Universidad de Bremen, Alemania. Fue director de investigación del Instituto Iberoamericano de Berlín y Profesor de la Universidad Libre de Berlín. Además, en varias ocasiones ha sido invitado de la UNAM. Sus campos de investigación han sido: sociolingüística, política lingüística, historia de la lingüística amerindia, comunicación y educación intercultural, etc. Ha publicado y editado más de 100 libros de su especialidad

mayor hallazgo del estudio fue que los niños de las escuelas bilingües -en las cuales recibían enseñanza de castellano como L2, pero en las que la mayor parte del contenido académico de su grado respectivo era presentado en la lengua indígena- progresaban en su aprendizaje del castellano a un ritmo igual al de los niños que estaban en clases monolingües en las que todo el contenido era transmitido exclusivamente en castellano (Stewart, 1983).

Existe el gran peligro de que en el ámbito político muchos piensen que un lema popular y la buena voluntad son suficientes para llevar a cabo la singular obra de la educación bilingüe e intercultural. Algunos creen que bastaría con traducir los libros de texto existentes a las lenguas indígenas. No obstante, la tarea es mucho más difícil y compleja. Para determinar lo que se tiene que hacer es conveniente distinguir los problemas.

Para mencionar sólo algunos ejemplos: se necesitan libros de texto para todas las materias en lenguas indígenas diseñados según los criterios de la EBI, además de otros materiales didácticos. Se tiene que formar al profesorado capacitándolo para la EBI, lo que no sólo implica el conocimiento de la lengua indígena que hablan las alumnas y los alumnos, sino poseer una formación o capacitación específica y profunda para poder enseñar con éxito los objetivos, los contenidos y las habilidades definidos por la EBI. Esto se hace todavía más urgente si se considera que los actuales profesores, al ser los primeros de una innovación reciente, las escuelas Normales Interculturales y Bilingües, no tuvieron la oportunidad de aprender durante su escolaridad algo de su propia lengua y cultura.

Como se plantea anteriormente, no hay dudas de la necesidad de una educación bilingüe a lo largo y ancho de todo el país ya que la demanda es grande y el pueblo Maya está disperso por todo el país; pero querer generalizar la enseñanza de un idioma maya es una empresa que requiere superar muchos factores en contra y aprovechar

otros a favor para tener éxito. Tales factores pueden ser: la demanda social, un sistema educativo centralizado, las leyes y acuerdos gubernativos, la distribución geográfica de la población, el apoyo internacional, la carencia de recursos económicos y humanos y la implementación del eje de educación para la paz.

Los Acuerdos de Paz son el símbolo de un nuevo impulso que recibió todo lo referente a la identidad y la educación de los pueblos indígenas, pero también es el reflejo de las demandas o exigencias de los organismos internacionales que al igual que otros países de la región latinoamericana, han sido presionados para incluir el componente intercultural en sus políticas. En este marco histórico surge la Educación Bilingüe Intercultural como una necesidad que se había venido ignorando por muchos años atrás y que por medio del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas el gobierno de turno se comprometía a incluirla dentro de las políticas educativas del país y es así como fue incluida en el proceso de reforma educativa.

Si bien es cierto que es una demanda social, no se puede afirmar que todos los sectores de la sociedad guatemalteca compartan dicha necesidad, ésta surge dentro del contexto de reivindicación de la identidad y los derechos de los pueblos indígenas existentes en el país. En ningún momento se mencionan las implicaciones para el sector ladino, siendo éste un vacío del que pocos han tomado conciencia y, por lo tanto, no ha habido iniciativas que busquen el acercamiento entre ambos sectores, el indígena y el ladino.

Cuando se habla de EBI se piensa en los pueblos indígenas, especialmente en las regiones donde su población es predominante, pero para el pueblo ladino en ningún momento ha sido una necesidad, su bilingüismo tiende a pensarse en función de otras lenguas como el Inglés, Alemán, Francés y otros que le resultan más funcionales para satisfacer las necesidades del medio en que se desenvuelve, Las lenguas indígenas dentro de este mundo globalizante no tienen tanta fuerza como para que se conviertan en una necesidad para los ladinos. Si se quisiera impulsar una EBI que incluya a toda la

población el enfoque tendría que ser diferente, superar lo funcional de la lengua y unirlo a otros elementos culturales comunes a todos los sectores del país.

El tema de la EBI ha estado lejos de convertirse en una política de estado, aunque exista una Dirección General de Educación Bilingüe y haya habido en diferentes gobiernos: un Ministro y dos viceministros de origen maya (el actual(2004) ocupa el cargo del nuevo Viceministerio de Educación bilingüe intercultural), se carece de un proyecto consistente que involucre a todos los sectores de la sociedad y sigue careciendo de los recursos financieros necesarios para lograr obtener mejores resultados de los que se han tenido hasta la fecha.

Una descentralización efectiva constituye a la vez una condición para una mejor EBI así como también el espacio desde el cual se puede poner en Práctica una diversificación curricular real.

En la actualidad el Sistema Educativo nacional sigue evidenciando centralización en muchos aspectos por muchas razones, o por falta de voluntad, se niega a delegar la responsabilidad de la educación en autoridades locales y, por el contrario, asume muchas funciones que acrecientan su ineficiencia. Iniciativas de educación bilingüe regionales no tienen cabida, sus acciones siguen siendo estándares y aunque se haya creado la unidad del ministerio para la educación bilingüe, ésta sigue sometida a las limitantes del sistema en general.

La Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) aunque tiene la misión de promover la EBI en todo el país cuenta también con una estructura centralizada: existe una sede central que monitorea al resto del país y por lo tanto adolece de los mismo males del sistema educativo en general, la centralización; hasta la fecha no se han hecho muchos esfuerzos. En este sentido, lejos de ver un obstáculo o

un peligro podría ser un medio de fortalecimiento y de compromiso de las diferentes comunidades lingüísticas del país.

En una entrevista publicada en un diario, la Ministra de Educación informaba que solamente se está atendiendo a un 25% de los niños mayas con una educación bilingüe y en muchas escuelas sólo se imparten clases en dos idiomas, de los 22 que existen en el país<sup>18</sup>. Si se compara la situación educativa de Guatemala con el resto de los países centroamericanos (CIEN, Informe de Progreso Educativo, 2002) se observa que es el país con los indicadores de cobertura más bajos de la región, por lo que la primaria está muy lejos de universalizarse. De acuerdo con este informe, la mayoría de decisiones en relación a contratación, la promoción y salarios de docentes y directores, así como el uso de los recursos educativos y el mantenimiento de la estructura, son tomados a nivel nacional por el MINEDUC.

Después de que la Constitución Política de 1985 considerara la realidad pluricultural y multilingüe de Guatemala, se ha venido aprobando una serie de Acuerdos Gubernativos que han fortalecido y legitimado todos los esfuerzos por desarrollar un programa de Educación Intercultural Bilingüe. El marco legal ha ido tomando forma hasta llegar al Acuerdo Gubernativo número 22-2004, publicado el 12 de enero del mismo año, el cual dice en el artículo 1. Generalización del bilingüismo. «Se establece la obligatoriedad del bilingüismo en idiomas nacionales como política lingüística nacional, la cual tendrá aplicación para todos los (las) estudiantes de los sectores público y privado. El primer idioma para el aprendizaje es el materno de cada persona, el segundo idioma es otro nacional y, el tercer idioma debe ser extranjero».

Este acuerdo, de carácter obligatorio, generaliza la EBI que estaba pensada en función del pueblo maya y del sector público, aunque hasta la fecha se carece de un reglamento. El acuerdo es muy específico en las transformaciones a nivel de

---

<sup>18</sup> PRENSA LIBRE, fascículo dominical del 8 de agosto de 2004 (págs. 4 y 5).

descentralización curricular, y organización de la estructura del MINEDUC; recursos financieros y humanos. Sin embargo, hay dos elementos que cobran mucha relevancia ante este acuerdo ¿cómo operacionalizar este acuerdo en el sector privado? ¿Qué implicaciones tiene para las instituciones educativas privadas que tienen en su currículo el aprendizaje de tres lenguas? ¿Estarán dispuestos a renunciar o prestar menos atención a lo que han venido enseñando en total conformidad con toda la comunidad educativa? La reacción del sector privado puede ser predecible, deberá pasar mucho tiempo para crear estrategias que permitan cumplir con este requerimiento, pero se hará sentir el descontento generalizado. En otros casos, se diseñarán programas para llenar un requisito, pero el manejo de un idioma nacional, además del español, en sus cuatro habilidades lingüísticas seguirá siendo una utopía.

¿Cuál será la reacción del pueblo ladino ante un bilingüismo orientado hacia una lengua maya? Este podría ser el hueso más duro de roer para aquellos que ejecutarán este acuerdo gubernativo, hasta ahora toda la EBI estaba pensada en el pueblo maya, y el bilingüismo para el pueblo ladino está orientado hacia lenguas extranjeras que le resultan más funcionales pensando en un mundo totalmente globalizante. Le resultará difícil al pueblo ladino aprender la lengua de los que han sido minorizados durante años, deberá encontrarse una razón para aprender un idioma nacional diferente a lo funcional; y antes deben darse la mano dos pueblos que han tenido y tienen serias rupturas en todos los ámbitos (sociales, políticos, económicos) y construir la identidad nacional. Esta última puede ser una razón válida para comenzar a aprender otros idiomas nacionales.

Aunque hay muchos acuerdos a favor de una EBI e incluso de una generalización de la enseñanza de un idioma maya, se carece de programas que preparen a todos los pueblos, ladino y maya, para hacer frente a este proyecto. No es posible que nazca el deseo en dos pueblos de aprender el uno del otro si antes no se han reconciliado, quizá

sea éste el elemento que ha brillado por su ausencia en las aulas y por lo tanto en la sociedad y que un dictamen legal no lo favorecerá.

La mayoría de indicadores en relación a la EBI son alarmantes, según MINUGUA en Rodríguez Guaján (2004)<sup>19</sup>, del 100% de los niños(as) fuera del sistema educativo el 62% son mayas, del total de niños(as) de primaria (677,420) solamente el 18% son atendidos por maestros bilingües (122,292), si la deficiente cobertura del sistema en general es desalentadora lo es mucho más si se trata de la cobertura de la EBI. Pocos encuentran en la ubicación geográfica un elemento que agrava dicha situación, el mapa geográfico del pueblo maya ya no es y nunca volverá a ser el mismo, los índices de emigración son muy altos, muchos han dejado su comunidad de origen y con ello sus idiomas con la esperanza de encontrar una vida mejor en las ciudades más grandes, sin ser precisamente la capital.

Cualquier estrategia que busque fortalecer la EBI, por muy novedosa que sea, debe partir de una actualización del mapa geográfico de todo el país, en otras palabras reubicar a todos los hablantes de los idiomas mayas, sin olvidar los que siguen en sus comunidades de origen olvidados por las dificultades de acceso y otros que por su poca población no califican para ser beneficiados con una escuela por parte del MINEDUC, y todavía resulta más difícil pensar en la EBI.

La realidad del país es compleja ya que hay muchas lenguas que desde hace mucho tiempo han estado en contacto con el español a tal punto de predominar sobre las anteriores, las últimas generaciones no dominan su lengua natal en su totalidad por lo que sería necesario promover un reencuentro con su cultura, especialmente con su lengua. La realidad anterior advierte sobre el peligro de una EBI que promueva un

---

<sup>19</sup> Conferencia ofrecida por Demetrio Raxche` Rodríguez Guajan, sobre el Colonialismo Interno en Guatemala, en Iximulew, agosto del 2004.

distanciamiento de la lengua natal, sobre todo porque las oportunidades socio-económicas se siguen dando en español.

En nuestros días ya no se pueden concebir comunidades bilingües y culturalmente uniformes, por ello hay que pensar que un mapa geográfico diferente amerita estrategias diferentes, no se puede dar el mismo tratamiento al sector urbano y al sector rural, a los que han emigrado a la capital o los que se quedaron en otras ciudades más pequeñas, a los que ya son bilingües y los que siguen practicando el monolingüismo.

El presupuesto del MINEDUC siempre ha sido insuficiente para cubrir todas las necesidades del sistema, en su mayoría se destina a solventar los salarios de todos los docentes, invirtiendo muy poco en infraestructura o en cobertura. Esto, sin hacer referencia a la formación de los docentes en servicio que este año se canceló por falta de recursos y el programa de profesionalización apadrinado por la Unión Europea<sup>20</sup> está a punto de llegar a su fin, quedando en dependencia de una certera negociación para poder darle continuidad.

La Unión Europea es uno de los organismos con quien se tiene relaciones de cooperación en el sector educativo. Junto con el gobierno han fundado PROASE<sup>21</sup> (Programa de Apoyo al Sector Educativo en Guatemala) con el convenio No. GTM/B7-3010/96/080 que pretende ser una fuente de apoyo para el sector educativo nacional. Por muy positivos que sean los impactos de este tipo de alianzas de cooperación tienen una fecha de caducidad y tarde o temprano se tendrá que tomar la decisión sobre su continuidad o fin.

---

<sup>20</sup> Formador de Formadores que contaba con el apoyo de la Comunidad Económica europea por un período de cuatro años.

<sup>21</sup> Su cobertura abarca los departamentos de Alta y Baja Verapaz, parte de Izabal y Petén, con incidencia en las áreas lingüísticas. El programa cuenta con una proyección a nivel nacional, para apoyar la transformación de las Escuelas Normales Bilingües Interculturales.

La generalización de la enseñanza de una idioma maya se enfrenta con una cruda realidad a nivel de recursos económicos y humanos, si bien es cierto que hasta la fecha se cuenta con el apoyo de organismos internacionales que aunque con ciertas limitantes ayudan a paliar la precaria situación en cuanto a recursos materiales y humanos, el presupuesto para el MINEDUC sigue siendo insuficiente para satisfacer todas las necesidades del sistema, un proyecto como el que describe el acuerdo 22-2004, implicaría duplicar los gastos que tiene en la actualidad el sistema.

Según Rubio<sup>22</sup> un graduado de sexto grado primaria con al menos un grado de EBI le cuesta al MINEDUC \$2,172.00, un graduado de sexto grado primaria sin ningún grado con EBI cuesta \$2,598.00, haciendo referencia a la efectividad de la EBI, pero si esto se traduce en números reales las cifras son estratosféricas considerando el presupuesto con que se cuenta.

Si se toman como referencia los datos que aporta Rubio, se podría decir que para atender 1,955,420 alumnos de primaria del sistema nacional se necesitan \$508,018,160. Si se suma la inversión del MINEDUC por medio de DIGEBI que es de \$265,618,224 en el 18% de alumnos mayas que atiende. Para llegar a la cobertura del 100% de los alumnos mayas de primaria en el sistema se necesitarían \$1,475,656,800, sabiendo que del 100% de los alumnos fuera del sistema educativo el 62% son mayas, con los recursos existentes sería imposible lograr una cobertura del 100% o el sistema colapsaría. Los recursos económicos no son suficientes para poder lograr un alto porcentaje de cobertura de los alumnos mayas en primaria.

Si se hace una inferencia tomando en cuenta los datos de DIGEBI para el 2001, para atender los 122,292 alumnos de primaria (que hacen el 18%) necesita un aproximado de 4,076.4 maestros y para llegar a una cobertura del 100% de los alumnos

---

<sup>22</sup> Datos del artículo Ventajas de la Educación Bilingüe Intercultural publicado en la revista Q`AXAL-TZIJ, el 30 de diciembre de 2003. por el MINEDUC por medio de DIGEBI.

mayas en el sistema necesita 22,646 maestros, tomando como referencia 30 alumnos por maestro. El total de maestros mayas de primaria es de 14,314 de los cuales sólo el 22% son atendidos por DIGEBI (3,119), sin tomar en cuenta los alumnos mayas que están fuera del sistema hacen falta 8,332 para atender a los 677,420 alumnos mayas. El recurso humano, que llene el perfil de un maestro de EBI, también es insuficiente para lograr atender a todos los alumnos mayas en el sistema nacional.

Aunque se tuviera la capacidad para contratar a todos los docentes necesarios para lograr una cobertura total, la realidad es que no hay recurso humano preparado y que esté dispuesto a llevar la educación hasta donde se encuentran ubicados los alumnos mayas y que no es precisamente la capital o las ciudades más grandes. En su mayoría están en el área rural. Si el sistema educativo nacional en su mayoría atiende a la población ladina y por el acuerdo 22-2004 obliga al aprendizaje de un idioma maya, éstos se verán obligados a demandar más recurso humano, que en la realidad no existe, si es que no se cuenta con otras estrategias para facilitar la enseñanza-aprendizaje de los idiomas nacionales.

Es por ello que una de las más serias limitantes de la EBI es, precisamente, la carencia de recursos humanos en la cantidad y calidad necesarias para implantar la nueva propuesta pedagógica bilingüe. Es debido a esto que la formación inicial de maestros en y para las zonas indígenas vernáculo hablantes comienza a ser vista como prioritaria y empiezan a surgir programas de formación de maestros para las distintas situaciones que la EBI debería atender. Sin embargo, es preciso reconocer que la oferta de cursos de formación y capacitación en disciplinas relacionadas con la implantación de programas bilingües resulta todavía insuficiente para atender las necesidades de todo el país.

Otra carencia se ubica en los recursos materiales, en la cual no solamente hay que mencionar los libros escolares como tales sino también el saber requerido para

confeccionar tales libros. La integración del saber sobre la historia, la estructura social, la cultura, la cosmovisión, valores y otros del pueblo maya respectivo, requiere a la vez su investigación en universidades y centros específicos de investigación. Siempre hay que recordar que los contenidos escolares no existen como tales sino que son el resultado de experiencias inmediatas o (en la mayoría de los casos) de una labor tipo investigación. Todo ello tiene que darse bajo el respaldo de una fuerte inversión.

En Guatemala se carece de una estrategia que permita la reconciliación entre los pueblos; muchas propuestas están cargadas de resentimientos por lo que desde su inicio están condenadas a no dar resultados positivos. Se podría partir del reconocimiento de los derechos que cada pueblo tiene y de la obligación de ejercerlo. Es una consecuencia lógica de los derechos humanos. Es una consecuencia lógica de la ética. El que no admite a otros el derecho de autodeterminación cultural, nunca podría argumentar en contra de una política discriminatoria de su propia cultura/lengua.

La Reforma Educativa propone un eje de educación para la paz, la implementación de éste podría ser una elemento determinante en el éxito de toda iniciativa que busque un proyecto que afecte a todos los sectores y pueblos de Guatemala. La convivencia social y cultural, el aprendizaje compartido, la aceptación del otro, la construcción de la propia identidad dentro de una nacional sólo se logra por medio del desarrollo de estrategias concretas a corto, mediano y largo plazo y que no dejan de pasar por la escuela como medio concreto para transformar la sociedad.

La propuesta de la enseñanza generalizada de un idioma maya es válida, pero hay muchos elementos en contra que dificultan su viabilidad a corto plazo y los factores a favor tienen que ser fortalecidos con estrategias que permitan tener un mayor impacto. Es necesaria una lectura objetiva de la realidad para establecer prioridades y tratar de superar las principales dificultades que no dejan que florezcan iniciativas

educativas que afectan a todo el sistema educativo nacional y por consiguiente a todos los guatemaltecos.

Está claro que la educación intercultural bilingüe implica la enseñanza de las culturas y lenguas mayas (o por lo menos una de ellas) como segunda lengua a la población ladina. Esto no sólo sería bueno, sino lógico y hasta cierto punto necesario para garantizar en el futuro el mutuo entendimiento deseado. Sin embargo, los pocos recursos disponibles y la urgencia de prestar una etnoeducación a la población maya, a la que le falta prácticamente todo y para la que se necesitan enormes recursos, podrían sugerir la postergación de la enseñanza generalizada para un futuro no muy lejano, sin tener que renunciar todos los proyectos e iniciativas que preparen el terreno para su implementación generalizada.

En el ámbito de la enseñanza de la lengua se tiene que respetar el principio de evitar desequilibrios en detrimento de la lengua materna, vernacular, que estuvo hasta hace poco desprestigiada. Establecer un equilibrio entre las lenguas no será fácil, pues de hecho los conocimientos existentes acerca de la lengua castellana, la lengua dominante de ámbito nacional, son ahora mucho mayores que los de las lenguas mayas.

Uno de los grandes desafíos de la educación intercultural bilingüe, tiene que ver con la ampliación de cobertura hacia espacios no indígenas o espacios interétnicos. El sistema educativo debe asumir la diversidad cultural de su población escolar, la cual por cierto sobrepasa lo puramente indígena. Esta realidad demanda un cambio sustantivo en la importancia y significación de lo urbano. Hoy gran parte de la población guatemalteca del área rural ha buscado el contacto directo con la urbanización, esta expansión ha sido producto de la migración de campesinos e indígenas, quienes en este nuevo espacio reproducen y cambian sus tradiciones y desarrollan formas y estrategias para actuar en esta compleja situación de multiculturalidad y también multiétnicidad.

Un modelo incluyente, dentro del currículo escolar, podría responder a las características propias de los sectores urbanos de Guatemala, en donde conviven ladinos en su mayoría y mayahablantes de diferentes puntos de orígenes y por lo tanto hablan diferentes lenguas. Este modelo podría introducir elementos mayas en el currículo sin alterar los ya existentes. En vez de hablar sólo sobre la historia, la biología, la geografía, como antes, agregaría conocimientos sobre historia maya, nombres geográficos mayas, nombres de plantas mayas y otros

Actualmente, se han podido apreciar características de este modo en los primeros intentos de introducir la educación bilingüe en Guatemala (y otros países). Éstas se manifiestan, por ejemplo, en la manera de colocar los calendarios mayas en las escuelas, en la manera de utilizar la iconografía maya clásica para el adorno gráfico de libros o carteles escritos en castellano, así como en la manera de enseñar las cifras mayas -sin llegar a utilizarlas en las operaciones de cálculo-. Cabe recalcar que este modo no se ocupa de las posibles contradicciones entre contenidos mayas y occidentales.

En cambio para el sector rural en donde se perciben otras necesidades y las características de la población son diferentes al sector urbano, se podría pensar en un modelo integrativo. Este no se contenta con un curso de lengua maya, sino que implica también la enseñanza de una parte de las materias escolares en esa lengua. Este objetivo sería de momento más fácil de llevar a cabo en materias como ciencias sociales o en módulos de unidades prácticas (en higiene, por ejemplo), así como en educación musical y artística; sin embargo, resultaría muy difícil ponerlo en práctica en las ciencias naturales.

El modo integrativo -por razones sicopedagógicas- también implica la necesidad de atribuir más importancia a la lengua materna (maya), por lo menos en la secuencia temporal. La segunda, el castellano, lengua vehicular del país, no debería enseñarse

antes de que la alfabetización en la lengua materna (maya) se hubiera consolidado. Es necesario evaluar la conveniencia de la inclusión paralela y aún anterior de la segunda lengua<sup>23</sup>. De la lengua maya se espera, por otra parte, que en un futuro y por medio de la EBI, pase de ser vernacular a ser lengua vehicular regional, objetivo que debería tenerse en cuenta pues implicaría una revisión de algunos aspectos de la educación intercultural.

El modelo que se proponga tendrá que estar determinado por las características propias de la región, municipio o departamento. Siendo más específicos, no se puede obviar las variantes entre la Lengua Materna (L1) y la Lengua Segunda (L2); el tiempo, las miles de horas de contacto con L1 en comparación con L2; los patrones de contacto e interacción del niño dependiendo del entorno en que vive, la existencia o falta de una lengua materna, factores sociales, ¿cómo se ve al niño en un segundo idioma?, aspectos biológicos, no es lo mismo aprender una segunda lengua en la infancia y niñez que en la adolescencia y por supuesto, estilos y estrategias de aprendizaje.

Para algunas regiones una inmersión total podría ser ideal, en donde el programa se desarrolla en un 100% en su idioma materno y el castellano sería la segunda lengua que podría seguir una relación de porcentajes, (90/10) (80/20) (10/30) (50/50), en dependencia del contacto que los alumnos tengan con el mismo y considerando los elementos mencionados con anterioridad. No existe una modalidad que se pueda aplicar a todos los ambientes, es decir, no es una receta que funciona con todos, por lo que puede tomar diferentes matices entre regiones e incluso entre las mismas escuelas.

---

<sup>23</sup> No cabe ocultar que en algunos casos no será tan fácil por el hecho de encontrarse en la misma comunidad una población lingüísticamente no homogénea. En este caso, o bien se constituyen grupos de niños separados o -mejor- se aprovecha la situación de tener miembros de distintas culturas para vivir la interculturalidad, siempre y cuando se tenga para esto una metodología adecuada que prohíba el menosprecio de las culturas presentes y demás efectos dañinos.

Cualquier modelo que se implemente le conviene trabajar sobre interculturalidad al interior de los programas de EBI, para que deje de ser un discurso y pase a ser un elemento que efectivamente conduzca al conocimiento del otro, entendiendo como otro no sólo al indígena respecto al ladino, sino al miembro de una etnia indígena distinta. Esto impediría que se reproduzcan los defectos de la educación oficial respecto al resto de culturas vernáculas nacionales. A pesar de ser un tema debatido por más de una década, la interculturalidad no es un tema manejado en la práctica educativa.

Se debe tomar en cuenta a las organizaciones indígenas no sólo para la legitimación o impulso y difusión de los programas educativos sino en otras fases, como la reflexión previa, detección de las necesidades, capacitación de los formadores, análisis político de los programas a desarrollarse, control de la ejecución y evaluación. A mayor participación de todos los sectores del pueblo maya y ladino la EBI tendrá mayor apoyo y por lo tanto su generalización resultará más fácil.

Es necesario un mayor respaldo de las propias familias y comunidades indígenas a la EBI, al lado de una mayor intervención de las organizaciones indígenas en el diseño e implementación de las propuestas de EBI. Esto supone, de parte del Estado y de las organizaciones de apoyo, la comunicación y socialización previas de las propuestas y un acompañamiento comunicacional permanente. Implica además una apertura del Estado para con las organizaciones de indígenas y la instauración de modelos y prácticas de cogestión.

La formación sostenida de recursos humanos en EBI, a diversos niveles, de manera que se pueda contar con un mayor número de maestros, expertos y líderes de calidad, tanto indígenas como no indígenas, que contribuyan al fortalecimiento de la base técnico-organizativa de implementación de esta propuesta. Bajo este rubro se incluye también la formación inicial y continua de maestros y maestras.

Es necesario mantener el refuerzo metodológico-didáctico, destinado a enriquecer la propuesta con metodologías activas que promuevan el aprendizaje cooperativo así como la atención de escuelas unitarias y de multigrado. En esta tarea será prioritario trabajar más con los maestros y maestras de EBI para que reconozcan que tanto los padres y madres de familia como los expertos de las comunidades en las que trabajan pueden también aportar y complementar la tarea del docente, particularmente en aspectos relacionados con los saberes y conocimiento tradicionales.

Por último, es importante recalcar que los objetivos y principios de la educación en general, como el desarrollar y formar a las personas, enseñar ciertos contenidos y desarrollar ciertas habilidades y competencias cognitivas y sociales, son y no pueden dejar de seguir siendo el foco del sistema educativo nacional, sólo que ahora se deben ampliar dichos objetivos y principios desde la otra mirada: la de los pueblos indígenas.

Para tal desafío la educación no puede dejar de hacerse cargo simultáneamente de las diferencias en lo individual, pero también en lo colectivo cultural. Ha de comenzar a construir y desarrollar a partir de las diferentes matrices culturales que orientan y llenan de sentido el pasado, presente y futuro de sus poblaciones.

#### CONSEJO

- Habla con cualquiera/ - *Chattzifon ruk' japachinoq*
- no vayan a pensar que sos mudo/ *man kachomaj taj che at mem*
- me dijo el abuelo./ - *xub'ij ni numan chuwe.*
- Eso sí: tené cuidado/ - *Xa kachajij awib' :*
- que no te vuelvan otro/ *rech man kak'ex taj awech.*

Humberto Ak'abal

## BIBLIOGRAFIA

Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, Documento sin datos editoriales

AMADIO, Massimo «**Dos decenios de educación bilingüe en América Latina (1970-1990)**» en Perspectivas, Revista trimestral de educación, Vol. XX, nº 3, 1990.

GIGANTE Elba «**Las políticas de los Ministerios de Educación para los Pueblos Indígenas en América Latina**», , Ponencia en la Reunión de Consulta sobre políticas gubernamentales para los pueblos indígenas, OEI, Querétaro, México, 9-11 de octubre 1995.

BARNACH-CALBÓ, Ernesto, **La nueva educación indígena en Iberoamérica**, Revista Iberoamericana de Educación Número 29 - Educación Bilingüe Intercultural – 2000. Colección Debates. CIDECA. Guatemala.

COLOMA GARCÍA, J. (1988). **El analfabetismo y la alfabetización en Guatemala**. Tesis para optar al título de Pedagogo con orientación en administración y evaluación educativa. Universidad San Carlos de Guatemala

DÁVILA, Amílcar: **¿Por qué y para qué educación bilingüe en Guatemala?**, Guatemala: Universidad Rafael Landívar-Instituto de Lingüística/Prodipma, 1992.

DUARTE, O., A. (1986). **Preindigenismo en Guatemala: Expresión jurídica de las políticas del Estado de Guatemala con relación a los grupos étnicos 1824-1945**. Tesis para optar al título de Licenciado en Antropología. Escuela de Historia, Universidad de San Carlos de Guatemala. Facultad de Humanidades - Depto. de Pedagogía. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

GÁLVEZ BORREL, V. (1999). **El Movimiento y las Organizaciones Indígenas**

HECKT, M. (1997). **Educación Intercultural - Futuro para una Guatemala multilingüe y pluriétnica.**

HERNÁNDEZ, J. (1999). Educación de jóvenes y adultos indígenas en **Guatemala**. En: Kueper, W. y Valiente-Catter, T.: **Educación de Adultos en Africa y Latinoamérica** – Experiencias interculturales en un encuentro multicultural. Abya-Yala. Quito-Ecuador.

LÓPEZ. LUIS ENRIQUE, Las Apuestas por una Educación Pertinente y Relevante **para la Población Indígena**. En **Resultados de la Investigación**. Centro Boliviano de Investigación Educativas, 1996, (CEBIAE). Bolivia

MERKX, ANNELIES, «**La cuestión bilingüística intercultural en la agenda educativa de América Latina**», La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política, nº 6, 1er. semestre 1993.

MEZA, F.; GUERRA, H. (1995). **Logros y frutos de la Alfabetización en Guatemala**. En: MOSONYI, Esteban y RENGIFO, Francisco. **Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe**. En: N. Rodríguez et al. (comps.), «**Educación, etnias y descolonización en América Latina**». México: III/UNESCO-OREALC, 267-82. 1983.

RIVAS y J.A. Fuentes (Comp.), **Guatemala: Las Particularidades del Desarrollo Humano**. Vol. I. PNUD - Comunidad Económica Europea. Guatemala.

Seminario Internacional: **Problemas y desafíos de la alfabetización en América Latina para el año 2000**. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

STEWART, Stephen, **The Guatemala Bilingual Education Project: An evaluation**. Guatemala: USAID, (mimeo). 1983.

TRAPNELL, Lucy. **Mucho más que una educación bilingüe.** En: «Shupihui» (Iquitos), No. 30, 239-46. 1984.

UNICEF/TACRO «**Educación y poblaciones indígenas en América Latina**», , Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Bogotá, 1993.

ZIMMERMANN, Klaus, **Modos de interculturalidad en la educación bilingüe.** *Reflexiones acerca del caso de Guatemala*, Revista Iberoamericana de Educación Número 17 - Educación Bilingüe Intercultural – 1993

