D2
07
+(1869)

CATALICIO ANDRÉS ROBLERO PÉREZ

INCIDENCIA DE LA ESCUELA PRIMARIA RURAL EN LA PROMOCIÓN DE APRENDIZAJES PARA EL ENCUENTRO INTERCULTURAL. UN ESTUDIO REALIZADO EN EL MUNICIPIO DE CHINAUTLA, GUATEMALA

Asesor: Lic. Erbin Fernando Osorio Fernández

Universidad de San Carlos de Guatemala
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

Guatemala, noviembre de 2007

Este estudio fue presentado por el autor como trabajo de tesis, requisito previo a su graduación de Licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación

INDICE

Pag.

Introducción..... i

CAPÍTULO PRIMERO

MARCO CONCEPTUAL

1.1 Problema..... 1

1.2 Antecedentes del problema..... 1

1.3 Importancia de la investigación..... 7

1.4 Planteamiento del problema..... 7

1.5 Alcances y límites..... 7

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes históricos de la pedagogía intercultural..... 8

2.2 La diversidad y las identidades 20

2.3 Perspectiva hacia el futuro..... 28

2.4 La educación intercultural en Guatemala..... 30

2.5 La educación intercultural y el contexto social para su implementación..... 46

2.6 Educación intercultural: situación y desafíos..... 62

CAPÍTULO TERCERO

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Objetivos 70

3.2 Definición conceptual de la variable..... 70

3.3 Manejo operacional de la variable..... 70

3.4 Población..... 71

3.5 Muestra 72

3.6 Técnica e instrumentos..... 72

Análisis estadístico..... 73

3.8 Recursos 73

CAPÍTULO CUARTO

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Análisis de los resultados obtenidos de la encuesta aplicada docentes para verificación del trabajo 74

4.2 Resultados cualitativos de la entrevista aplicada a directores de las escuelas primarias. 80

4.3 Resultados de la aplicación de lista de cotejo a nivel del aula..... 86

4.4 Resultados cualitativos de la entrevista aplicada a padres de familia.... 90

Conclusiones..... 92
Recomendaciones..... 93

Bibliografía
Apéndice

INTRODUCCIÓN

El dominio y desarrollo del aprendizaje en la escuela primaria rural, responde a la inquietud de encontrar respuestas al impacto que representa la aplicación de la modalidad educativa bilingüe-intercultural, en el proceso educativo del país.

Las raíces de la unidad de estudio se remonta al año de 1950 cuando se iniciaron los primeros estudios acerca del indigenismo en el cual se seguía el modelo iniciado en el siglo XIX: la propuesta asimilacionista, es decir, la integración del indígena a la cultura nacional.

Este modelo de asimilación aún persiste en la política del Estado y en la cultura de la escuela. Ha sido difícil desarraigarlas porque las condiciones subjetivas siempre corren a la zaga.

Dadas las circunstancias actuales, es de consenso general la necesidad de promover procesos de reforma educativa. Esta necesidad parte de una premisa concreta: por un lado la emergencia de nuevos enfoques y modelos que deben sustituir la ideología imperante y que está consignada en los textos legales y educativos, asumiendo criterios absolutos de verdad. Por otro lado, la coexistencia de varias culturas e idiomas en el país, evidenciando que Guatemala se caracteriza por ser un país multiétninco, multilingüe y pluricultural.

La pluriculturalidad se viene dando en condiciones de desigualdad de los grupos étnicos, generando problemas de discriminación y reducción del grupo mayoritario maya, xinka y garífuna, a lo que en diversas ocasiones y circunstancias, se ha tratado de asimilar por medio de políticas homogenizantes e integracionistas a la sociedad dominante. Sin embargo, los grupos étnicos han mantenido, contra todo obstáculo, los elementos culturales que los identifican.

En consecuencia, desde 1964 se han venido dando diversos modelos educativos tratando de responder a las características de la población. Actualmente, con fundamento en el Acuerdo Gubernativo No. 726-95, la Educación Bilingüe Intercultural, surge como una alternativa educativa, que tiende a responder a las necesidades, intereses y problemas de los educandos, en su idioma y su cultura, promoviendo la unidad en la diversidad y la construcción de una sociedad justa, democrática y pluralista.

El aprendizaje del ser humano, esta inmersa en una determinada cultura. Uno de los problemas de la educación guatemalteca ha sido la lucha contra la realidad pluricultural del país y de espaldas a ella, al inspirarse en modelos extranjeros, con desprecio a las riquezas culturales propias y autóctonas.

El planeamiento de la Educación Bilingüe, indica que las políticas de etnodesarrollo para la población mayoritaria de Guatemala, específicamente las de educación, se han venido planteando como una mera incorporación del indígena a la cultura occidental latina. A ello se suma la exclusión de los indígenas a los principales servicios básicos, para la subsistencia y las consecuentes barreras idiomáticas que los mantienen incomunicados con los demás sectores de la sociedad.

El encuentro intercultural bilingüe es un modelo educativo que responde a las características multicultural y multilingüistico del país, no sólo para la formación integral del individuo, sino para vivir armoniosamente con quienes practican otra cultura y hablan otra lengua.

En este contexto la tesis se sustenta en que los procesos de aprendizaje deben enfocarse en los valores y la cultura de los pueblos, atendiendo que los procesos de aprendizaje tienen que ir de la mano con la estructura social e idiomática de los estudiantes.

Este encuentro debe priorizar el acercamiento y la comprensión de las diferencias, y procurar aprovechar las riquezas de una y otra cultura para propiciar el crecimiento individual y social. Para ello se requiere de planteamientos innovadores y creativos que favorezcan sus expectativas culturales y al mismo tiempo permitan su inserción en la dinámica evolutiva del desarrollo. La educación es la clave en este planteamiento, pues además de desempeñar su papel de transmisión de generación en generación, es también un instrumento al servicio de la innovación.

Se espera que el estudio realizado por el ponente responda a lo significados consignados en todo su desarrollo y a las expectativas de los lectores en el encuentro intercultural del país.

CAPÍTULO PRIMERO

MARCO CONCEPTUAL

1.1 PROBLEMA

La escuela primaria rural en la actualidad tiene una misión constitucional: la de educar para la ciudadanía fortalecer la identidad y difundir una imagen específica del ciudadano. Sin embargo, esto no lo está haciendo; es una escuela debilitada y desprestigiada, a veces, en forma deliberada.

Muchas veces, porque el interior de sus aulas no contribuye a la formación de la ciudadanía, a la enseñanza y promoción de los derechos colectivos, como derecho a la paz, derecho a la diversidad cultural, derecho a un ambiente sano, derecho a la educación, derecho al desarrollo de los pueblos, derecho a la no discriminación y el derecho a la igualdad.

1.2 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

El papel hegemónico del sector criollo en los inicios de la construcción de la nación guatemalteca, determinó, que a raíz de la independencia, durante la primera mitad del siglo XIX, el nuevo Estado Republicano continuara definiendo la sociedad guatemalteca a partir de las características étnicas. Los discursos hegemónicos describían una estructura social conformada principalmente por tres grupos: indígenas, ladinos y criollos. A éstos se agregaron más tarde los garífunas de la costa atlántica y los miembros de las primeras migraciones europeas, especialmente belgas, alemanas e italianas.

Después del levantamiento de la montaña y de la proclamación del Estado de los Altos (finales de 1830), como resultado del enfrentamiento entre liberales y conservadores y del gradual ascenso social del grupo ladino, la percepción de ese entramado étnico cambió durante la segunda mitad del siglo XIX. Poco a poco, sobre todo después de la Revolución Liberal de 1871, el discurso del Estado –plasmado en estadísticas, libros de texto, leyes y periódicos oficiales- empezó a hablar solamente de indios y ladinos, desapareciendo los términos criollos, negros y aún blancos, ahora incluidos dentro de estos últimos, con el sinónimo de no indígenas.

A su vez, la población indígena continuó siendo vista como un sector fundamentalmente rural. El cultivo de café y la utilización de mano de obra forzada hicieron que el discurso oficial liberal reforzara ese vínculo del indígena con las tareas agrícolas, acentuando las connotaciones negativas que se tenían del indio (ignorancia, indolencia, aislamiento, embriaguez, vagancia).

En el período que va de la independencia a la Revolución de 1944, se produjeron tres modelos de ciudadanía: el de la ciudadanía censataria (1821-1839), que buscó la igualdad entre criollos, ladinos, indios y negros al declarar la ciudadanía para todos los varones mayores de 18 años que ejercieran una profesión útil o que tuvieran medios conocidos de subsistencia. Sin embargo, marcó algunas restricciones por razones de utilidad común, es decir por causa de tributación y servicios.

En 1829, se introdujeron restricciones a la participación de la población en los procesos electorales. Declaraba que uno de los elementos de la ciudadanía era el derecho activo y pasivo al voto electoral, por lo que se le daba solamente a algunos miembros de la sociedad.

Por ello, el debate sobre la universalidad de la ciudadanía pasó, no sin contradicciones violentas, de la búsqueda de la igualdad entre españoles y criollos, a la igualdad entre criollos y ladinos, con la consecuente restricción de los indígenas a la misma, esencialmente debido a la tributación y mano de obra. Los ladinos se vieron favorecidos por su creciente papel en las milicias, el ejército, la burocracia y las profesiones liberales.

El modelo de ciudadanía étnica (1839-1871), decretado por el Régimen Conservador, legalizó y legitimó el discurso de minoridad de los indígenas en materia de protección bajo el argumento de su falta de instrucción y civilidad. Para el resto de los ciudadanos continuaron las restricciones por razones censatarias y de analfabetismo.

Con el triunfo de la Revolución Liberal de 1871 se volvió a una ciudadanía censataria y alfabeto para los varones mayores de edad, en la que "las exclusiones eran dictadas nuevamente por la utilidad común. Fueron excluidos los analfabetos y las mujeres, y podrían votar los analfabetos propietarios de un bien raíz valorado en 1000 pesos y los artesanos, propietarios de un taller abierto en una cabecera departamental o municipal (...) de viva voz.

Durante la primera mitad del siglo XX, la constante más clara en el análisis de las políticas educativas siguió siendo la idea que la existencia de la población indígena era un factor de atraso para Guatemala.

La pervivencia de los idiomas vernáculos y la multiculturalidad eran vistas como la expresión de la rusticidad del país. A su vez, el analfabetismo, la ausencia de una lengua nacional, eran considerados los obstáculos más grandes para lograr la homogenización de la población. Sin embargo, el Estado mismo se contradecía promoviendo paralelamente una política que daba continuidad y extendía sutilmente la noción de que los indígenas debían tener una educación diferenciada, que los capacitara como trabajadores agrícolas libres.

Si bien es cierto que el sistema no se limitaba legalmente a los indígenas para que pudiera acceder a los centros educativos destinados a la población general, los indígenas que lograban acceder a los centros educativos por esta vía eran muy pocos.

La Ley Orgánica de Educación Pública decretada el 10 de mayo de 1937, planteó la educación diferenciada para la población indígena. Según esta ley, el Estado abriría escuelas rurales en las aldeas que contaran por lo menos con diez niños en edad escolar. En fincas en las que residieran un número igual o mayor de niños tenían la obligación de hacer lo mismo.

El artículo 16 de la Ley Orgánica estableció que las escuelas tenían como fines difundir el castellano en poblaciones del país, que hablaran lenguas indígenas; instruir en primeras letras a los campesinos, y procurar que adoptaran nuevas técnicas en los trabajos industriales y agrícolas a que se dedicarán.

La razón fue que, desde la emisión del Reglamento de Jornaleros en 1877, el Estado decidió encargarles a los finqueros cubrir la educación rural. Tal tarea, de dimensión nacional, no había sido cumplida cuando llegó la Revolución de 1944, cuya Constitución, en su artículo 82, extendió a las fábricas la obligatoriedad de los propietarios en la construcción de escuelas. Obligatoriedad que todavía encontramos en la actual Constitución de 1985, en su artículo 77.

En 1944, los niveles de exclusión social y política se reflejaban claramente en los indicadores educativos; al igual que otros aspectos del desarrollo social (acceso a servicios de salud, vivienda y trabajo remunerado). El analfabetismo alcanzaba niveles extremos en los grupos sociales del área rural, particularmente en las zonas de población indígena.

En este marco, una de las primeras medidas de la Junta Revolucionaria de Gobierno fue la emisión de los Decretos 20 y 72, creando el Comité Nacional de Alfabetización Nacional, respectivamente. Correspondió al gobierno arevalista poner en marcha la campaña de alfabetización y promulgación con la instauración de una dependencia específica adscrita al Ministerio de Educación.
Al concluir la década del 44-54, el incremento positivo de los indicadores educativos resultaba incuestionable. Mientras que en 1944, la cobertura era de 3,077 escuelas en todos los niveles. En 1954 había aumentado al 3,829. a su vez, el número de alumnos inscritos en ellos pasó de 152,576. Asimismo, en lo que corresponde al incremento de escuelas primarias, el total en 1944 era de 2,977 y para 1954 era de 3,549. Dentro de ese rubro el crecimiento más significativo fue en el sector oficial rural, el cual alcanzó un 92%. Para el mismo período la población escolar en este sector pasó de 35,779 a 66, 993 niños.

A su vez, los índices para la educación en el nivel medio habían ascendido. En 1954 a 7,098 estudiantes, lo que representaba un crecimiento del 281% con relación a 1944. Pero, en 1953 se graduaron 440 maestros de Educación Primaria Urbana y tan sólo 27 de educación rural.

Los datos del censo de población de 1950 señalan que seguían existiendo un alto índice de exclusión en términos de acceso a servicios educativos para amplios sectores del país. Según datos, el analfabetismo afectaba aún al 71.1% de la población total, cifra que se agravaba al relacionarla con los indicadores de género y de adscripción étnica. La exclusión en estos casos era del 75.9% y del 90.3%, respectivamente.

En el contexto educativo, dos acciones destacan en la política educativa nacional en el período de Castillo Armas: la aprobación de una nueva Ley Orgánica de Educación Nacional en 1956 y el desarrollo del Plan Socio-Educativo Rural (SER), una estrategia para promover la cobertura educativa en las zonas rurales puesto en marcha por medio del Decreto No. 300 de mayo de 1955.

El propósito general de este programa fue ampliar la cobertura de la educación primaria rural y complementar la formación de la población campesina con cursos básicos en agricultura, técnicas pecuarias y capacitación mínima en salud preventiva. Además, el programa incluía asesoría técnica en cultivos y administración de granjas y producción para el mercado en pequeña escala.

La aplicación del SER se centró en lo que se denominó zona extensiva, que comprendía 574 comunidades del altiplano del país, de acuerdo con un documento divulgativo elaborado por el Ministerio de la Defensa Nacional en 1957, lo que se buscaba con esta política era lograr que el hombre del campo alcanzara más cantidad y mejor calidad con sus productos y que ellos le rindieran un ingreso económico mayor.

Pese a sus objetivos doctrinarios, en la práctica era evidente que dicho proyecto intentaba contrarrestar las enormes expectativas generadas por el programa de reforma agraria arbencista y seguir formando buenos trabajadores agrícolas.

Las fuentes documentales indican que, entre 1954 y 1956, el número de escuelas primarias rurales, para el último año indicado, era de 3,053 escuelas. En términos de educación de la población indígena, se puso en marcha una campaña de castellanización y se inició un programa de promotores bilingües. Ello, unido a la creación de escuelas rurales, para la introducción de nuevas técnicas agrícolas, sugiere que la asimilación de la población indígena seguía siendo entendida en términos culturales, sin que se tratara de formar a fondo la ciudadanía.

En 1964, se realizó un censo general que dio a conocer avances positivos en el aspecto educativo. En comparación con 1950, "el índice de analfabetismo para toda la República descendió del 71% al 63% y en las áreas urbanas disminuyó para el mismo período de un 52% al 40%. No obstante, la cifra de analfabetismo continuó siendo alta en las zonas rurales, con un 80.6%". (21:31)

En el caso de las mujeres mostró un incremento casi 5% mayor con la relación a los hombres que era del 31.5%. En lo que corresponde a la población indígena los índices no presentaban mayores avances entre 1950 y 1964, pues la alfabetización para este sector sólo aumentó del 9.2% al 13.3%". (21:31)

Luego para el año de 1981, en medio del momento más agudo del conflicto armado interno, se llevó a cabo otro censo de población que reveló, con relación a los índices educativos, los siguientes datos: "el alfabetismo subió al 43.06%, lo que representó el 6% de aumento con respecto al del año de 1964 y del 35.3% con respecto a la población indígena de todo el país. Sin embargo, en el área rural, el índice de analfabetismo indígena seguía siendo del 67.8%". (21:34)

El proceso de liberalización parcial del régimen autoritario, iniciado en la segunda mitad de los años 80, condujo a la reformulación del aparato estatal y la ampliación de la participación política de algunos sectores excluidos durante el período de las dictaduras militares. En lo que corresponde a la gestión pública, se creó el marco institucional para impulsar el proceso de descentralización estatal, el que, aunque con altibajos, tuvo alguna continuidad durante los últimos cuatro gobiernos civiles.

Así, durante el gobierno de Jorge Serrano Elías se aprobó el Decreto 12-91, Ley de Educación Nacional que se encuentra vigente. Además, del énfasis en la descentralización y participación de las comunidades en el proceso educativo, se diferencia de las anteriores en que por primera vez se reconoce que el sistema educativo debe enmarcarse en un contexto multilingüe, multiétnico y pluricultural.

Tal reconocimiento puede considerarse como resultado del auge que las organizaciones mayas han venido adquiriendo desde finales de los años setenta, propiciado una mayor presencia de los indígenas en la política nacional. La gestión del mismo se evidenció cuando, dentro de la última fase de las negociaciones de paz entre el gobierno y la guerrilla, se incluyó el acuerdo específico sobre el tema indígena.

De hecho, el movimiento maya ha logrado ocupar algunos espacios dentro del Estado y promover acciones concretas en cuanto al rescate cultural. En términos generales, sus acciones se han orientado en cuatro áreas:

a) "definición de una política lingüística pluralista,
b) reformulación de la educación bilingüe,
c) promoción del debate sobre la actual configuración del Estado-Nación

Guatemalteco
d) el problema de la discriminación étnica (...)

Asimismo, "tres han sido los logros fundamentales en cada una de estas áreas: la creación de la Academia de Lenguas Mayas en 1986, las transformaciones del Programa Nacional de Educación Bilingüe desde inicios de los ochenta y la firma del Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas". (21:34)

La comisión paritaria enmarcada en los Acuerdos de Paz, que fue instalada formalmente, concluyó su labor en julio de 1998 al presentar públicamente el documento de diseño de Reforma Educativa. Este señala como premisas claves del trabajo de la comisión,

1) formular un proyecto integral para toda la nación;
2) que respondiera a las características y necesidades de un país multiétnico, multicultural y multilingüe,
3) que se llevara a cabo con la participación de todos los pueblos, sectores, organizaciones e instituciones que conforman la sociedad;
4) que hiciera realidad el derecho de todas las personas a una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística.

Si bien la firma de 1995 del Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (AIDPI) marca un momento muy importante en la historia de las relaciones entre los grupos indígenas y el Estado Guatemalteco.

Representa el reconocimiento de la sociedad guatemalteca de la exclusión inveterada de los mayas y de su lucha constante por lograr la legitimación de sus derechos específicos como ciudadanos de un Estado, el triunfo del NO en la Consulta Popular de 1999, vino a demostrar los límites en ese sentido de la sociedad y el Estado guatemalteco, marcados por ciento ochenta años de vida republicana segregacionista.

En materia de exclusiones, las étnicas subsisten más que las otras hasta la fecha en el corpus constitucional. La emergencia del movimiento maya y el apoyo de amplios sectores indígenas al movimiento revolucionario entre 1978 y 1982 llevaron a los constituyentes de 1985 a redactar un capítulo dedicado a las Comunidades Indígenas, luego de más de cien años de constituciones universalistas.

Sin embargo, el espíritu del mismo refleja tanto la herencia del proteccionismo conservador como el pensamiento económico liberal, pues en sus artículos el Estado se compromete a garantizar la propiedad comunal y ejidal de las comunidades indígenas con miras a garantizar a los propietarios de las fincas la mano de obra estacional de sus habitantes, "(...) siempre y cuando se aseguren las condiciones adecuadas de salud, seguridad y previsión social que impidan el

pago de salarios no ajustados a la ley, la desintegración de esas comunidades y, en general, todo trato discriminatorio. (Artículo 69)

La realidad es que, por una parte, el Estado asume que un trabajador migratorio es sinónimo de indígena. Por la otra, que un gran porcentaje de los indígenas del altiplano y de la bocacosta continúa materialmente obligado a ofrecer su fuerza de trabajo en las grandes plantaciones para poder subsistir, es decir, trabajadores minifundistas sometidos a la explotación por la poca productividad de sus parcelas.

1.3 IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación resalta en el estudio pedagógico de la escuela primaria rural, principalmente el sector oficial; de la participación de cada uno de los actores como supervisores, directores, profesores, estudiantes, madres y padres de familia y las organizaciones locales del municipio de Chinautla. Cobra singular importancia la consulta a las poblaciones y organizaciones indígenas, así como la investigación profunda de sus necesidades y aspiraciones.

1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En virtud de las consideraciones anteriores, se arriba al planteamiento siguiente:

¿CUÁL ES EL PAPEL DE LA ESCUELA PRIMARIA RURAL EN LA PROMOCIÓN DE APRENDIZAJES PARA EL ENCUENTRO INTERCULTURAL?

1.5 ALCANCES Y LÍMITES

A. ALCANCES

Los resultados extraídos de la investigación serán susceptibles de generalización al resto de escuelas y municipios que comparten las mismas características.

B. LÍMITES

No se investigaron los colegios del municipio de Chinautla,
Tampoco se investigaron los establecimientos del Ciclo de Educación Básica.
No se investigaron los grados de, 2º, 3º y 4º del Nivel Primario. Sólo se investigaron los grados de 5º y 6º del Nivel de Educación Primaria.

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

En 1987, en el Proyecto de Desarrollo de la Educación Primaria Rural, PRODEPRIR, implementado por el Ministerio de Educación, MINEDUC, y financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo BID, se llevó a cabo una encuesta para conocer los Parámetros de Educación Bilingüe, de los docentes en servicio en las escuelas oficiales que atienden a educandos mayahablantes.

Los resultados de la encuesta señalaron multiplicidad, ambigüedad y hasta contradicciones en los procesos y en los productos. Esta situación originó la redacción de un estudio que se titula Ensayo sobre las Variedades de Enseñanza Bilingüe: Desde el Bilingüismo Integrativo hasta el Bilingüismo Etnocida. Su objetivo fue llenar un vacío en el análisis, evaluación y orientación de la enseñanza bilingüe. "El enfoque que se adoptó fue el de la enseñanza desigual del castellano y las lenguas mayas para que los indígenas pudieran rescatar sus idiomas y a la vez, tener un instrumento de comunicación para la relación con el pueblo ladino y los sectores sociales dominantes". (4:36)

Su conclusión fue y es fatal: no puede haber bilingüismo escolar no etnocida para las comunidades lingüísticas mayas debido a su realidad socioeconómica de pobreza y pobreza extrema, así como a su realidad política y cultural de subordinación y de víctimas del racismo de hecho. Estratificación social y racismo eran y son las variables determinantes de las modalidades de Educación Bilingüe que implemente el Estado, y de sus resultados, siempre asimilistas.

Para algunos autores la educación bilingüe no es buena en sí. En la mayoría de los casos es peligroso pues es una estratagema que conduce al monolingüismo de la lengua dominante, y por ende, es una forma de asimilación. Se recurrió también a los estudios psicológicos para quienes los niños criados en una atmósfera bilingüe, "pueden sufrir desventajas en el desarrollo del lenguaje y que, en las condiciones en las que el medio ambiente sociocultural impone el dominio de una lengua que no es precisamente la lengua materna del sujeto, el bilingüismo escolar provoca tensiones emocionales, vergüenza, dubitaciones e inseguridad". (9:47)

Lo único que queda por hacer, en tales condiciones, es elegir y aplicar el modelo de educación bilingüe menos mortífero, el menos aislador y asimilador pues todos tienen resultados negativos: trasladar a los mayahablantes al monolingüismo en castellano.

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central

Otro aspecto que se consideró fue el enfoque predominantemente pedagogista que realizaba el Ministerio de Educación, de la Educación Bilingüe. Este enfoque no estaba mal sino insuficiente, pues al no considerar variables políticas y sociales, no controlaba las variables de mayor relevancia en incidencia y condicionamiento de dicho tipo de enseñanza. Las variables extraescolares son tan importantes o de mayor importancia que las variables intraescolares. Esta situación continúa siendo la misma hoy en día.

El presente ensayo pretende reactivar y completar dicho enfoque actualizándolo y aportando los elementos que hicieron falta para entender y evaluar la educación bilingüe, tales como el rol del paradigma étnico racista vigente de hecho en el país, y el rol de la posición social de los indígenas en la estratificación social. El tomar en cuenta estas variables para realizar una mejor educación bilingüe, para obtener un bilingüismo estable, es una necesidad, pues, el limitarse a un enfoque pedagogista es insuficiente para entender y evaluar los resultados de la Educación Bilingüe Multi e Intercultural.

El presente artículo tiene cuatro partes importantes: "los supuestos y circunstancias de la educación bilingüe en Guatemala, los efectos del colonialismo y racismo en la modalidad oficial de educación bilingüe, los efectos de la posición oficial de los indígenas en la educación bilingüe y las variedades menos dañinas o menos mortíferas de educación bilingüe". (1:120)

2.1.1 Supuestos y circunstancias de la educación bilingüe multi e intercultural en Guatemala

Las diferencias entre la multi, la pluri y la Inter culturalidad, son afines, porque son enfoques que se inscriben en el marco del reconocimiento positivo de la multietnicidad, es decir, son enfoques hermanos sin diferencias substanciales entre sí. El adversario en teoría y práctica de dichos enfoques es el monoculturalidad y la monoetnicidad, y por ende la monolinguidad, propios del colonialismo y del racismo, tal como los implementados en el caso de la Guatemala multiétnica.

Se será fiel y leal a la fórmula ideada por la Comisión Paritaria de Reforma Educativa COPARE, la que, en el cuerpo y marco de Diseño de Reforma Educativa, elaborada en 1997 y 98. Esta comisión estableció que los dos enfoques, la multi y la interculturalidad, eran y son necesarios en el país, por lo que ningún término o enfoque podía existir sin el otro. La causa de esta obligada dicotomía fue el hecho de que los negociadores de dichos diseños, estuvieron divididos: la parte ladina gubernamental abrazó la interculturalidad, y la parte indígena civil abrazó la multiculturalidad. Dicha comisión era estrictamente paritaria, por lo que la única forma de superar el problema fue la inclusión permanente de ambos enfoques. De ahí, que hablamos de Educación bilingüe Multicultural e Intercultural, IBMI.

No se dará aquí tratamiento al aspecto administrativo de la EBMI, pues es también una variable determinante. Hay varias pruebas que demuestran que las innovaciones pedagógicas no prosperan y hasta fracasan, debido a que no fueron precedidas y sustentadas por las pertinentes y necesarias medidas administrativas correspondientes: sistemas de contratación de personal, asignaciones presupuestarias, jerarquía administrativa y poder político de sus promotores, informaciones y ordenanzas de las autoridades educativas respecto a dicho tipo de enseñanza, etc. Es necesario contemplar, en efecto, las relaciones de fuerza que se dan en el Estado, gobierno y en los ministerios, entre los sectores que impulsan o bloquean el reconocimiento positivo de los indígenas, desde y por el Estado.

Se designará con su nombre real, los hechos negativos y las lacras y calamidades que padecen los indígenas tal como las situaciones de pobreza y pobreza extrema, así como el colonialismo y el racismo que padecen. Existe ahora, una tendencia que buscamos hacer que no se hable de pobreza por ser subversivo, y que no se hable del racismo pues da mala imagen al país. Sin embargo, consideramos que con ocultar u obviar dichos males sociales no se resuelven los mismos, sino todo lo contrario, se agravan por no mantenerlos presentes en la agenda de problemas nacionales por resolver.

Actualmente los discursos sobre la multiculturalidad y la interculturalidad son considerados como la panacea para resolver los problemas del colonialismo y racismo que padecen los pueblos indígenas. Sin embargo, conforme a la agenda de los pueblos indígenas, estos planteamientos solamente pueden ser evaluados tras ver sus resultados, lo que puede realizarse ahora pues predominantemente se han quedado en discurso. Además, hay que reconocer sus numerosas limitaciones, pues hasta ahora, sus promotores y defensores "no han podido llenar el vacío referente a temas como las autonomías regionales, sistemas de poder compartido en el nivel central de gobierno, cuotas de participación, la implantación de la representación proporcional de los pueblos indígenas en el nivel central de gobierno, etc. Más todavía, hay pruebas de que en Guatemala, hay funcionarios que los utilizan como los nuevos nombres de la asimilación". (1:121)

Cualquier modalidad o sistema de la educación bilingüe –EBMI, en Guatemala, en términos generales, no es posible entenderla y evaluarla en sus resultados, sin considerar el proyecto de nación que los poderes públicos quieren implementar, y al cual la EBMI debe contribuir. El proyecto de nación no es posible entenderlo y evaluarlo, sin considerar el paradigma étnico que lo determina o inspira.

En Guatemala ha habido básicamente dos proyectos de nación: el tradicional proyecto colonial de nación de raza blanca, monoétnica, monolingüe, monocultural y monojurídica, y el incipiente proyecto de nación multirracial, multiétnica, multilingue y multicultural, de reciente concepción, principiando con los cambios constitucionales de 1984, hasta nuestros días.

Estos dos proyectos de nación son el resultado o el reflejo de paradigmas étnicos opuestos: el colonial y racista, y el igualitario y no racista. Se está iniciando el fin del paradigma racista, y se está iniciando el comienzo del nuevo paradigma no racista.

Desde la independencia guatemalteca de España, el 15 de septiembre de 1821, hasta el 14 de enero de 1985, estuvo legalmente vigente el paradigma étnico racista contra los pueblos indígenas, implementado y reproducido por el mismo Estado guatemalteco. Un paradigma es una cosmovisión, una manera arraigada y masiva de percibir, interpretar y explicar las situaciones, hechos y relaciones entre personas, pueblos, razas y culturas.

Lo racista en el campo biológico implica la supremacía de la raza blanca (el criollo, el blanco) y de los cruzados con la raza blanca (el mestizo, el ladino) sobre los mayas, xinkas y garifunas, no necesariamente puros de raza. La salvación para los indígenas y afro descendientes, era también el cruce con personas de la raza blanca pues implicaba mejoría racial y social.

El racismo en el campo cultural era el asimilismo (vigente en el discurso, en el sistema escolar) y la segregación (vigente en la práctica, en el Ejército y en todo el Estado). Este racismo cultural implicó la descalificación de la diversidad étnica representada por los indígenas, pero con una puerta de salvación, la cual era y es todavía la ladinización de los mismos. Se ha cumplido relativamente con esta uniformidad cultural vía el ejército y el sistema educativo, y ha sido la solución civilizada reconocida por el Estado. Lo segregacionista implica que, nunca en discurso pero siempre en los hechos, "al indígena se le mantuvo, y se le mantiene todavía, aislado, marginado y discriminado para que pueda cumplir con facilidad con los requerimientos de mano de obra barata y no calificada que pedían los terratenientes y el Ejército". (1:122)

Lo que era válido a nivel individual también lo era a nivel colectivo. Se creyó que Guatemala no tenía la factibilidad como nación con la presencia de las culturas e idiomas indígenas. No progresaría por la presencia física, cultural e idiomática indígena. No podría construir su unidad y conciencia nacional con la preencia de varios pueblos y sus respectivos idiomas y culturas.

De ahí que la salvación racial, económica, étnica y cultural para los pueblos indígenas estaría dada por su eliminación, la que podría darse, ya sea por genocidio, ya sea por eugenesias o cruces de razas superiores, o por asimilación y latinización. Los indígenas no podrían ser guatemaltecos si antes no se tornaban en ladinos. No podrían progresar económicamente si no eran culturalmente ladinos. No podían ser aptos para el estudio y el trabajo calificado si no eran biológicamente mestizos y si no se aceptaban como tales. Todo este proyecto, sin embargo, fue implementado con baja intensidad, pues lo que ha prevalecido es la segregación de la población indígena para fines de explotación e instrumentación.

He aquí un esquema de dicho paradigma racista, actualmente vigente de hecho en Guatemala, que organiza la superioridad e inferioridad de las razas y culturas guatemaltecas:

- alemanes e ingleses
- españoles
- criollos y blancos
- ladinos y mestizos
- indígenas y afro descendientes

La mentalidad de los habitantes del país está modelada por y en este paradigma racista, por lo que cambian gobiernos, sistemas políticos y se reestructura y moderniza el Estado, pero continúan el colonialismo y el racismo reflejados en el ladinocentrismo. Como resultado de la aplicación y reproducción de este quinto centenario, paradigma étnico racista en la vida pública, se tiene al actual Estado guatemalteco monoétnico o étnicamente criollo-ladino en todas sus dimensiones, salvo las fisuras que ha permitido para permitir lo indígena.

Consecuentemente, desde el punto de vista de la educación, el tratamiento de los idiomas indígenas es etnocida de hecho, en primera instancia, y luego, por el racismo institucionalizado contra los idiomas indígenas, la misma legislación puede omitir cualquier referencia a los idiomas indígenas, pues la política etnocida ya está vigente. Basta con invisibilizar el tema.

Esto se puede comprobar en varios aspectos: política y legislación lingüística en tiempos de la colonia española, tras la independencia patria de España, y tras los cambios políticos subsiguientes: revolución liberal de 1871, revolución democrática y social de 1944, y contrarrevolución autoritarista y antisocial de 1954. La Constitución de 1965, no hace ninguna referencia a los idiomas indígenas, pero si establece la necesaria integración de los indígenas a la cultura nacional. "Lo que ya está institucionalizado en la vida diaria y en las conciencias, ya no hay necesidades de reforzarlo con políticas y leyes explícitas". (1:123)

En el paradigma racista, la manera consecuente de entender y dar tratamiento a los idiomas indígenas en la educación es predominantemente de invisibilización y eliminación, y secundariamente de instrumentación, al servicio de la enseñanza y aprendizaje del idioma oficial. La educación bilingüe es entendida según la jerarquía étnica vigente, por lo que su objetivo es mantener las ventajas sociales de los sectores pudientes y mantener las jerarquías étnicas y raciales establecidas.

2.1.2 El paradigma étnico igualitarista y su consecuente proyecto de nación y de EBMI

En Guatemala, el reconocimiento del racismo existente contra los indígenas y la transición hacia el Estado multicultural y multinacional ya ha empezado, al menos en la literatura legislativa y en las tentativas administrativas.

En primer lugar el paradigma étnico racista responsable de la monoetnicidad en y del Estado nunca debió existir si la República de Guatemala hubiese sido bien concebida y cristalizada; es decir, sin colonialismo interno. Pero los próceres de la independencia de 1821, lo perpetuaron para favorecerse.

Dicho pardigma debió haber perdido fuerza desde hace 50 años, cuando el Estado de Guatemala firmó y ratificó el Convenio para la eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. Pero el Estado criollo ladino, firma dichos convenios para el consumo externo y no para el consumo interno, por lo que muy pocos están enterados de la existencia y contenido de dicho convenio.

Asimismo, debió haberse eliminado la monoetnicidad del Estado desde hace 20 años, cuando la Constitución Política de 1985 instituyó un paradigma nuevo y contrario: el paradigma étnico igualador y pluralista. Esta Constitución reconoció que el país está conformado por varios grupos étnicos, entre los que se encuentran los de ascendencia maya, y que tienen derecho a su identidad cultural.

Por primera vez en 164 años de historia patria independiente, se reconoció la obligación del Estado de "reconocer, respetar y promover los marcadores culturales externos e internos de los pueblos indígenas, tal como sus idiomas. Pero, poco se ha avanzado en el cumplimiento de estas disposiciones constitucionales. La monoetnicdad y monolinguidad estatal son la regla". (1:124)

Un segundo momento importante de esta transición, lo constituyó la firma y ratificación del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, que la Corte de Constitucionalidad declaró como compatible con la Constitución Política y por lo tanto, con rango constitucional.

La firma del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas desarrolló y complementó varios de los derechos indígenas reconocidos tanto constitucionalmente, como en el Convenio 169. MINUGUA afirmó que "este Acuerdo constituye un punto de inflexión, pues el Estado nunca había reconocido tan abierta y completamente el alcance de la desigualdad racial, cultural y lingüística del país, ni se había comprometido de manera tan clara a superar estas desigualdades entre pueblos y culturas". (12:11)

He aquí un esquema de incipiente paradigma no racista, que pretende organizar la igualdad entre las razas, pueblos, culturas e idiomas guatemalteca:
Españoles = criollos y blancos = mestizos y ladinos = indígenas y negros

La Ley de Idiomas Nacionales (Decreto 19-2003) es la última ley emitida a favor de los derechos culturales indígenas y es la más avanzada en la materia. Establece con precisión el rol y estatus de los idiomas y culturas indígenas en la identidad nacional, en el currículum y la descentralización.

Así se reconoce en las comunidades lingüísticas de los pueblos indígenas: las modalidades de educación bilingüe multicultural e interculturalidad, las modalidades de educación bilingüe multicultural e intercultural, las modalidades organizativas para su implementación con la autogestión y participación indígenas, los requisitos idiomáticos que deben cumplir el servidor público y la necesaria organización de los programas de educación, por pueblos y comunidades lingüísticas.

El artículo 13 de dicha ley establece que el sistema educativo nacional en los ámbitos público y privado, deberá aplicar en todos los procesos, modalidades y niveles, el respeto, promoción, desarrollo y utilización de los idiomas maya, garífuna y xinka, conforme a las particularidades de cada comunidad lingüística. "Los artículos 14 y 15 instituyen que la prestación de bienes y servicios públicos, principalmente los de educación, salud, justicia y seguridad, deberán hacerse en el idioma de los pueblos y comunidades lingüísticas indígenas". (1:125)

El Acuerdo Gubernativo de Generalización de Educación Bilingüe Multicultural e Intercultural en el Sistema Educativo Nacional (Acuerdo Gubernativo 22-2004), va más lejos al establecer la educación bilingüe e idiomas nacionales para todos los guatemaltecos, independientemente del estrato social y del pueblo o comunidad lingüística al que pertenezca.

En este contexto se señala que "El artículo primero de dicho Acuerdo establece la obligatoriedad del bilingüismo en idiomas nacionales como política lingüística nacional, la cual tendrá aplicación para todos los estudiantes los sectores público y privado. El primer idioma para el aprendizaje es el maestro de cada persona, el segundo idioma es otro nacional, y el tercer idioma debe ser extranjero". (1:126)

Esta norma busca entre otros, guatemalizar a los sectores sociales pudientes, pues es conocido que parte de su sistema educativo privado los orienta más hacia el conocimiento e identificación con Norteamérica (Miami, capital de Guatemala) que con Guatemala. No conocen al país que gobiernan, pues viven de él pero no viven en él.

Consecuentemente la modalidad de educación bilingüe para las razas y culturas guatemaltecas, es el bilingüismo en idiomas nacionales, el cual es una medida que busca establecer la igualdad de las políticas lingüísticas para todos los

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central

pueblos y estratos sociales guatemaltecos. Los idiomas extranjeros quedan como tercer idioma para todos los guatemaltecos.

Sin embargo, poco o nada ha avanzado el Estado en el cumplimiento de esta legislación indígena, tanto hacia lo interno del Estado, como en el trato con la sociedad civil indígena. Son varías las personalidades e instituciones calificadas que "han revelado el cumplimiento bajo el Acuerdo indígena, de la legislación indígena vigente, tanto nacional o internacional. Esto se constata en el informe de la Misión de Verificación de la ONU en Guatemala de 2001, de la oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos en 2003 y de la Comisión Presidencial contra el Racismo y la Discriminación contra los Pueblos Indígenas". (1:126)

Estos informes coinciden en señalar que, en cuanto al respeto y desarrollo de la identidad de los pueblos indígenas y transformación del Estado, se ha avanzado poco o nada. Hay avances legales, pero no hay avances en la transformación del Estado, del sistema democrático, y de la cultura ciudadana en general. En efecto, además de las medidas institucionales y administrativas para cumplir con la legislación, hace falta que el Estado se responsabilice de eliminar el paradigma colonial y racista en la conciencia individual y colectiva de los guatemaltecos, y en la cultura de las instituciones públicas.

Por lo anterior, en educación, el tratamiento de los idiomas indígenas es legalmente pertinente, pero en los hechos, se continúa con la educación Bilingüe Intercultural de tipo colonial y racista. Esto se puede comprobar en varias dimensiones: "financiamiento, idioma hablado por los maestros sirviendo en áreas indígenas, cumplimiento por el Estado de la legislación indígena vigente, legislación relativa a la contratación de personal, políticas educativas priorizadas, etc". (1:127)

2.1.3 Pluralidad étnica de identidades en la educación del siglo XXI globalizado

Se desea observar desde la perspectiva filosófica, el fenómeno de la globalización en cuanto desafía el concepto tradicional y la praxis educativa de nuestro medio centroamericano. Esto se debe, entre otras cosas, al contraste entre tecnologías globales e identidad de los pueblos de diferentes culturas.

Sin duda en este comienzo del siglo se impone una actitud de reforma a las estructuras educativas heredadas desde el final del siglo XX. Pero ¿qué clase de cambios o de reorientación es posible, o mejor dicho conveniente? Sin duda es

patente en el ámbito suprarregional y global, el impulso hacia la tecnificación de la enseñanza en sus diversas direcciones.

Por una parte, la tecnificación y el aprendizaje de tecnologías nuevas y por otra, la conciencia de las diferencias y de las identidades culturales de los grupos étnicos. Un difícil balance que habrá de establecer en los programas educativos, ara evitar el peligro de una crisis sin rumbo.

Cuando se habla de crisis, implícitamente se hace referencia a una crisis de valores: trátese de valores económicos, científicos, estéticos, morales o civiles. El mundo contemporáneo es definido a menudo como un mundo en crisis. Y la forma más simple de enfocar esta crisis, en su generalidad, hoy, es subrayar el conflicto ideológico entre los dos movimientos opuestos y aparentemente contradictorios: la unidad global y las diferencias culturales y étnicas.

Uno consiste en la tendencia hacia la globalización en todos los niveles: económicos, tecnológicos, culturales y de comunicaciones. Su contrario se muestra en el proceso, por el cual se afirman las diferencias, entre grupos humanos; como la defensa de las respectivas identidades, tradiciones lenguas y costumbres.

Los grupos humanos, grandes como una nación o pequeño como una comunidad local, se aferran a las diferencias, defendiendo o rescatando el carácter exclusivo de sus modos de ser y de vivir; al mismo tiempo que todos pretenden estar al día con las últimas tocologías, medios de comunicación, y hacer acto de presencia en el mercado mundial.

La globalización se presenta como un sistema de valores positivos con ciertos rasgos de inevitabilidad que "condicionan la sobrevivencia a quienes son miembros del sistema y marginan, hasta condenarlos a la extinción, a los que no le pertenecen". (19:39)

La globalización posee un origen visible hacia la mitad de este siglo, a raíz de la segunda guerra mundial, y de las que le siguieron en Corea, Vietnam; hasta la más reciente de Egipto e Israel, de África, del Líbano, del Golfo, de Palestinos y Judíos, de los Balcanes, de Albaneses y Macedones y otras. Ninguno de estos conflictos ha podido ser delimitado localmente, lo mismo que la guerra denominada "antidrogas", de los Estados Unidos. En cada episodio de estos se han movilizado energías e intereses: como venta de armas, tecnologías, contingentes de tropas, y negociados económicos que interesaron a la totalidad mundial.

El concepto de una sola tierra y de la planetarización se hizo evidente con el desplazamiento de grandes masas de poblaciones que buscaban refugio, en Asia primero, luego en África y finalmente en el centro mismo de Europa. Las Naciones Unidas, como organismo mundial, se ha demostrado incapaz de establecer un equilibrio en el flujo global de intercambios económicos, de la difusión de la

tecnología y de la estandarización de la educación mundial, patrocinada por UNESCO.

Paradójicamente, cada uno de los señalados acontecimientos globalizadores ha llevado a la web mundial grupos y naciones, hasta entonces ignorados; y que de repente se han asomado a la luz de la historia reclamando su derecho a la vida. Y se han lanzado, con todo su peso, a la defensa de las diferencias: entre otros el movimiento de los grupos indígenas guatemaltecos.

El movimiento de rescate de las variantes étnicas y culturales es un fenómeno más reciente que el de la mundialización y adquirió beligerancia después de los años setenta: como búsqueda de identidad, batallas de género, exaltación de valores históricos, lenguas y costumbres. Es como si los movimientos, absurdamente opuestos, no fueran más que dos caras de la misma medalla; y uno arrastrara inevitablemente consigo la dialéctica del otro

Hasta aquí las líneas generales de este conflicto, que es uno de los determinantes de la crisis actual. Es suficiente haber esbozado la aporía de esta saturación, simplemente por que interesa explícitamente la tarea de la educación en todos los países, pero particularmente en los países del Istmo, culturalmente complejos, impagados, y solicitados a la vez por ambos fenómenos.

La ambigüedad de los dos movimientos se hizo patente a nivel mundial en la Conferencia General de UNESCO en Paris, 1998, sobre educación superior, con la participación de más de 110 Ministros de Educación y más de dos mil delegados de las naciones. "La aceptación de las tecnologías más avanzadas y de las comunicaciones planetarias iba a la par de la acentuación de los valores y caracteres diferenciados, de las naciones, (con sus historias, psicologías, costumbres y tecnologías tradicionales) como condición previa para un desarrollo globalizado". (19:40)

Es natural, por tanto que, en una reflexión colectiva se revisen los principios especulativos para una renovación de estructuras educativas, tal que responda a los requerimientos surgidos de este conflicto: la unidad global y las diferencias locales. Esto implica estudiar las características y la legitimidad de ambos movimientos, cada cual justificado en su ámbito específico antes de proponer soluciones apresuradas que en lugar de articular los componentes de estas fuerzas podrían más bien, exasperar las oposiciones y alimentar las llamas latentes de una confrontación violenta.

Mientras tanto, cabe señalar un conjunto de principios teóricos para explorar las posibilidades de una combinación de fuerzas, que si no llegan a una verdadera conciliación, pueden significar una complementación de niveles, o si se prefiere una lucha positiva entre dos frentes.

No deja escasas posibilidades de dudas el hecho de que hoy la humanidad entera está involucrada en un proceso de unificación, parte voluntaria, y en parte obligada. Sólo fenómeno de las comunicaciones a nivel mundial, como el Internet, los telenoticieros, los objetos de uso diario: como teléfonos y cámaras digitales, maquinarias manejadas electrónicamente, la moda, los sondeos de opiniones, crea un tipo de unificación, simplemente por que estos medios poseen una tecnología tan sofisticada que solo puede ser desarrollada a nivel mundial.

Renunciar a estos avances, significaría consecuentemente colocarse en neta inferioridad en varios campos en los que se perdería la posibilidad de competir. Esto importa cierto grado de comunicación de las personas, o de uniformidad global.

Más que en otros tiempos la persona humana es hoy comunizada, y sus pensamientos y valores han sido sometidos a la presión colectiva y de los medios, en cuanto a ideas, costumbres, actitudes, discursos e intereses, que ostentan la pretensión de autenticidad modernidad o cientificidad. Esto no significa que la homogeneización haya alcanzado los niveles profundos en los que las personas humanas se reconocen como seres pensantes y culturalmente definidos, es decir las diferencias.

El yo personal recibe incrustaciones de varias clases, informaciones económicas y políticas, psicológicas y de salud, originadas en meridianos distantes del globo. Igualmente cualquier producto que se genera en un lugar específico, pongamos el café de Costa Rica, o el ganado de Nicaragua, o el tejido de Guatemala, ya están orientados, y modificados, por las exigencias de un comprador, que posiblemente está en el lado opuesto del planeta. "Se deben llenar las condiciones de estos mercados y los gustos y las preferencias de las poblaciones receptoras". (19:41)

La educación no puede prescindir de un componente tecnológico, es decir de ciertos aspectos pragmáticos que preparan al estudiante destinado a insertarse en la línea de producción, y consecuentemente a globalizarse. Y deberá volverse cada día mas pragmático, es decir enseñar a hacer aquello que se vende y en la forma en que gusta, sea esta la administración de negocios, la economía, la agricultura, la química, mecánica o electrónica.

Se dirá que esto es un instrumentalizar la educación y rebajar el carácter del ser humano. Pero hasta cierto punto es esta la ley de vida. Y no hay más que lamentar que las instituciones educativas, públicas y privadas, incluyendo el nivel universitario, sean lentas y a veces renuentes a flexibilizar sus aplicaciones prácticas, dejándose guiar por la necesidad del empleo y de las demandas de la industria.

Se cree que en este sentido ningún pensador podría oponerse con razón a un funcionalismo educativo de orden pragmático, inspirado por los intereses vitales de la población contemporánea en los diferentes estrados de la sociedad. El

mundo uniformado de nuestros días establece los parámetros de la producción necesarios para resistir a la competencia en el mercado mundial.

No hay personas, hoy, que no utilicen bolígrafos producidos en Francia, zapatos hechos en Brasil, camisas de Honkong, o computadoras de Taiwán, televisores de Singapur, o carros coreanos, o radios chinos que sólo captan la estación de la vecindad, con tal que sean los más baratos.

En esto, pienso que estamos generalmente de acuerdo. Y para ello un reordenamiento del sistema educativo, en cualquier país con voluntad política podría llevarse a cabo, con éxito, en el giro de menos de diez años.

¿Cuál sería la razón de esta apertura y accesibilidad universal al aspecto tecnológico? Posiblemente porque este no interesa más que en un nivel muy general y abstracto de la personalidad humana: el nivel lógico o matemático. En este caso lo lógico y lo práctico coinciden. Las tecnologías aplicadas no afectan sino a estructuras muy generales de la mente, y los algoritmos más pretenciosos no hacen más que concretizar algunos esquemas lógicos de uso corriente como sucede por ejemplo en los menús de las computadoras, o en la mecánica de los vehículos.

Este cambio de tecnologías es el más simple, y no implica traumas o resistencias psíquicas y ni siquiera culturales. A este nivel general de la actividad lógica y práctica el ser humano es realmente universal. La comunicación entre personas es manifiestamente total. Todos somos seres humanos y tenemos esta capacidad de transmitir conocimientos sobre todo cuando estos no implican los estrados más íntimos de la personalidad.

Desafortunadamente este cambio o adquisición de tecnologías y su globalización "no significaría realmente la solución de un problema educativo. Y la siguiente parece ser la razón". (19:42)

No realizaría más que una acción de entrenamiento el que el filósofo francés Paul Ricoeur llama el nivel de utilerías. Por supuesto que es un aspecto muy amplio de la civilización y que rebasa el plano de los instrumentos, de las maquinarias, y de la acumulación de lo adquirido. Las máquinas, los objetos manuales, los aparatos eléctricos y electrónicos nos dan fácilmente la medida de los útiles. Aparentemente en su conjunto, provocan en nosotros la impresión de una nueva cultural mundial, mientras en realidad solo significan la acumulación de los útiles: lo que se llamaría, con un término más preciso, una civilización.

En este caso la civilización no llega a ser realmente una cultura. La conservación de los útiles es el primer fenómeno a considerar. Por la conservación, lo útil queda a disposición para un empleo más o menos ocasional. Por la conservación el objeto conservado está sometido al cambio repentino, en su sentido meramente funcional, de lo pasado, gastado, desusado, cuando no lleva a nivel de

deterioro, desecho, escombro, y basura. Su carácter histórico es la constante superación de lo acumulado, el volverse inoperante, ser un modelo superado, el volverse viejo con la velocidad con que se hacen inútiles los viejos modelos de computadoras o aparatos semejantes.

Además, su carácter histórico consiste en que todo producto se crea en cierto momento de la historia y en un lugar preciso de la tierra, mientras es adquirido por todos, indiferentemente, con una aceleración más o menos lenta, pero destinado a la totalidad de los hombres: piénsese en los discos de las canciones, los programas de aplicaciones, las píldoras de toda clase, o las revistas noticiosas.

Y precisamente por eso, la producción y la acumulación de los útiles no conllevan ningún carácter nacional, no están vinculados con ninguna cultura en particular. Constituyen de una vez una adquisición universal en beneficio de la comunidad humana sin límites; o en su aspecto negativo, un peso y una amenaza para toda la humanidad, como los desechos tóxicos de las centrales nucleares. Podría decirse de una vez que no produce cultural.

Este modo de adquisición de la actividad humana que se efectúa en el caso de objetos mecánicos, caracteriza a menudo todos los aspectos de nuestras vidas, en la medida en que estos pueden ser considerados por el enfoque de la acumulación de lo adquirido. Lo cual no corresponde al sentido histórico de la persona humana en su mismidad y conciencia de duración, sea esta persona, la de un niño, de un adolescente, o un adulto. Cualquier persona conciente de si misma "siente la necesidad de su continuidad en el tiempo, como algo permanente y válido en toda circunstancia y no desea colocarse a nivel de los desechos o de los modelos atrasados". (19:43)

En general decirse que los útiles interesan al conjunto de instrumentos de mediación que permiten a una colectividad humana, crear nuevos bienes. Así las tecnologías y en cierta medida las ciencias pueden considerarse en cuantos útiles cristalizados como bienes disponibles. Es esta noción de bienes a disposición, la que puede caracterizar el nivel superficial que se ha llamado de civilización.

Considerada en esta perspectiva la civilización, de consumo o no, goza de una uniformidad que podemos llamar global, y única para el planeta. Todo invento útil posee una vocación global para todos los hombres. La historia de la tecnología del género humano es la de la humanidad considerada como un solo hombre.

En este sentido la civilización, como acumulación global de útiles es singular hay una civilización que es la civilización. Y aunque la conciencia de esta unidad haya existido siempre, solo ahora al final de este milenio, se ha convertido en un tópico de reflexión. "Somos la primera época histórica en configurar como hecho dominante, la conciencia de pertenecer a una única civilización mundial, la civilización de los útiles". (19:44)

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central

2.2 LA DIVERSIDAD Y LAS IDENTIDADES

Es muy diferente el discurso, si en lugar de considerar los útiles acumulables, nos movemos hacia la existencia de los niveles más intensos de la cultura, aún sin llegar a la episteme en el sentido de las excavaciones arqueológicas. La persona humana es en primer lugar un sujeto cultural, vive su cultura y se identifica por medio de su propia cultura. El joven que accede a la educación escolar, no es una suma de nociones o conocimientos, sino un yo en la plenitud de sus posibilidades, ubicadas en un contexto humano que constituye su historia, en su comunidad real.

Cada grupo humano existen en su historia no se apropia de los útiles necesarios o deseables más que a través de la organización social y política de su vida y en sus condiciones naturales y culturales. De hecho la unidad de civilización se fragmenta en organizaciones particulares diversas en las cuales la humanidad persigue sus intereses desde la propia experiencia individual y colectiva. La experiencia no es uniforme sino múltiple, y es tan variada como los ambientes geográficos y ecológicos, las energías físicas psíquicas e intelectuales determinadas históricamente.

El estilo de esta realidad es el de una experiencia finita, limitada por los mismos recursos que la enriquecen, en el espacio y el tiempo. Son las llamadas metas finitas concretas de cada pueblo contrapuestas al ideal infinito abstracto de la mente. Cada uno posee su horizontes, sus contornos, sus centros vitales, sus polos de irradiación y sus zonas de influencia: la cultura es esencialmente una extensión de la individualidad personal, por lo cual se habla de identidad. "Cada comunidad posee su tiempo y corta en la historia un período que hace suyo y marca con su sigilo". (19:44)

En la llamada Conferencia de Viena, Edmund Husserl analizado la crisis de la conciencia europea de entonces, destaca enfáticamente las diferencias culturales; que caracterizan gradualmente las comunidades: locales, nacionales y supranacionales. La cultura no nace de la unidad global para insertarse en el individuo, sino al contrario, de la comunicación interpersonal, de un individuo a otro, y de allí se extiende, de persona en diferentes grados de comprensión recíproca. Ya en los años treinta se observaba que la comprehensión completa de una cultura por otra cultura es imposible. "La interpretación de los signos nunca agota el valor que poseen de ellos los miembros de una determinada cultura. Una comprehensión, es vedada a los miembros de una cultura extraña". (19:45)

El hecho, al que se ha aludido anteriormente, de una comunicación entre personas, que propicia el uso de instrumentos estándar, asume, al interior de una cultura, características nuevas y particulares; y sentidos mucho más profundos, que afectan las personas humanas en su autorrealización conciente. Útiles de una civilización mundial, son incorporados a las culturas locales, y adquieren significaciones culturales gracias a la interacción personal. La comunidad no es

solo comunidad de útiles, sino comunidad de ser: ser unos-con otros, comunidad de vida y de significados.

Lo expresa así otro filósofo recién fallecido, Emmanuel Lévinas – descubren los horizontes insospechados donde se sitúa lo real, así experimentado por el pensamiento representativo, y también la vida concreta, pre-predicativa, a partir de lo corpóreo, a partir de la cultura. "Tender las manos, mover la cabeza, hablar una lengua, son la sedimentación de una historia. Todo esto condiciona trascendentalmente la experiencia y lo experimentado". (19:406)

Las ideas, que constituyen la estructura de las personas y su mundo interior, nunca se separan de su génesis en una conciencia culturalmente ubicada. Todavía se piensa que un análisis que simulara la desaparición del yo existente, invadida por el frenesí caótico de una existencia anónima, sería una existencia sin nadie que exista. Sería el ser impersonal como de quien dice: está lloviendo, o cae la noche.

Este es el camino que conduce desde una existencia neutra y carente de creatividad, a un yo plenamente existente y auto constituido, de un yo a otro yo. Se afirma así la existencia de una conciencia en pleno dominio de si misma y de sus objetivos, localizada y situada, en su historia personal y comunitaria. "Este enraizamiento personalizado, no es una reducción, o rebaja en el ser, sino un don del sujeto, es decir un poder de ruptura, el rechazo de principios neutros e impersonales". (19:408)

Reflexionando sobre este hecho se puede entender la estricta relación de este hecho con la educación de los jóvenes y la formación del ciudadano. Entonces la creación de valores en el individuo, de hábitos de conducta, de la creatividad, de la entrega a grandes ideales, no es posible, en educación, sin desarrollar las potencialidades inherentes al fundamento cultural de la persona: la relación del yo y su cultura.

Esta relación es primordial en la constitución del ser humano, por la conciencia de su presencia ante el otro. La experiencia fundamental de la vida de uno, en su mera realidad objetiva de un ser entre otros seres, es primordialmente la experiencia de las otras personas. En esta experiencia estriba el único acceso posible al ser del otro; y es esencialmente un acceso cultural.

Mientras consideremos los útiles de una civilización, dejaremos en sombra y fuera de vista, el hecho fundamental que es vivir en comunidad con otros seres personales. Solo observando la comunidad como un cuerpo, como un conjunto orgánico dotado de una conciencia común y de ideales convenidos comunes, se descubrirán miembros que responden a la dinámica de la colaboración de unos con otros. El principio de esta dinámica es el hacerse unos con otros y reconocerse, con la autorrealización y la creación, que están vinculados por el reconocimiento personal y los valores compartidos por la comunidad.

Son necesarios nuevos conceptos para el análisis de este nivel más profundo: como la experiencia histórica, las costumbres, el pensamiento especulativo, los intereses y los sentimientos de amor y solidaridad. Se trata de la valorización concreta de una persona por otras personas, de la actitud moral, de la confiabilidad y seguridad, de hombres con respecto a otros hombres: en el trabajo y la vida familiar y social.

Los mismos instrumentos adquieren valor en la medida en que la comunidad aporta las categorías para estimarlos y utilizarlos e integrarlos con los valores que constituyen vitalmente este grupo humano: "Aquello que nosotros llamamos valores, "son la sustancia misma de la vida de una nación". 1:303)

Esta se expresa primeramente en sus costumbres y prácticas de que representan de algún modo la estaticidad, lo tradicional de los valores, pero más que nunca la continuidad y la fuerza. En el fondo ideológico de estas tradiciones se encuentran pensamientos y emociones que son como una memoria vía de la cultura visible. Pero en su más recia intimidad se encuentra el núcleo central de su vida, "un sistema de imágenes, símbolos y conocimientos a través de los cuales la comunidad humana, o el grupo étnico, expresan su interpretación del mundo experimental, para cada una de las personas integrantes o miembros". (19:46)

A este nivel de originalidad se encuentra la raíz y la justificación de las diversidades culturales más marcadas y de los grupos étnicos con su historia... y no hay hombre dispuesto a renunciar a ellas. Podría decirse que cada grupo cultural, posee la idea concreta de su propia existencia, y que esta representa la forma definida de su elección en la existencia. Cada grupo histórico posee en este sentido un ethnos, una singularidad étnica que lo compromete éticamente, que es un poder creador vinculado con una tradición: no en sentido de repetirla, sino de continuarla y superarla.

Entonces se dice que "cuando se afirma que el yo se transforma al comunizarse en la cultura, es decir, en el proceso de intercambio con otros Yo. Un proceso creador de vida a una realidad nueva: la interpersonalidad y es el verdadero mundo cultural que nos rodea, con sus concepciones y emociones valores e ideales". (7:47)

Con esta palabra no se indica una relación abstracta, sino el resultado concreto de formas de vida, expresiones, creaciones sociales y estéticas cuya existencia plasma y da valor al ser de los individuos que pertenecen al grupo y los incorpora a una especie de personalidad superior que constituye el auténtico ser de lo humano.

Esta realidad común, creada por la transformación de las personas individuales, y las creaciones de su inteligencia y sensibilidad, es lo que se ha denominado mitsein "el ser con", o coexistir. El mit-sein es la expresión más elevada de la existencia étnica y cultural, es decir en un especial tipo de conocimiento del mundo. Cada grupo étnico posee una completa visión del mundo y crea los

valores que corresponden a este mundo (la episteme de Foucault) que es el mundo real humano.

Esta conciencia es producto y productora, a la vez, de la identidad personal y social de una determinada cultura, por la cual el mundo, en sus grados de inteligibilidad, desde lo más próximo, físico y corpóreo, hasta lo más especulativo y espiritual, cobra su pleno sentido. Pero a la vez este sentido tan profundo y complejo, "está vinculado con los signos, materiales y lingüísticos: el lenguaje, las costumbres, y los símbolos de la comunidad, que no resulta comprensible, en su valor verdadero más que a los miembros de esta comunidad, y vedado a los extraños". (19:45)

En esta comprensibilidad e incomprensibilidad, radica la razón profunda de las diferencias entre culturas, y la repulsión a los modos culturales de otros y sus respectivos ideales de crecimiento y desarrollo.

Estas luces particulares de creatividad, representadas por las diferentes culturas históricas; sin embargo, no son experiencias herméticamente cerradas, a pesar de las fronteras étnicas que delimitan las unas y las otras. De algún modo y a ciertos niveles pueden comunicar entre sí. Las lenguas son traducibles (aunque no todo sea traducible), los rasgos folklóricos son fascinantes para todos, las costumbres exóticas atraen y cuestionan; pero esto no incide en la compacidad y resistencia interna de las diferencias, ni las anulas.

Esta parcial posibilidad de trascender las barreras, atestigua que la humanidad es una, en su esencia, aunque esta unidad no pueda tomar conciencia de sí, más que por la comunicación, y no por un proceso homogeneización y de nivelamiento, sin comunicación interpersonal no hay unidad y la comunicación a estos niveles íntimos de participación sentimental y de aconteceres históricos, es posible únicamente al interior de la cultura.

Así como en el plano meramente técnico los hombres pueden fácilmente volverse semejantes los unos a los otros, en el plano profundo de creación histórica de la cultura no pueden comunicarse más que según el modelo de traducción de una lengua a otra; es decir según el modelo del razonamiento abstracto matemático y lógico. "La razón está posiblemente en que no poseemos los instrumentos de pensamiento para comprender la totalidad del fenómeno del Mit-sein humano". (19:48)

Considerando la realidad de las diferencias entre grupos humanos en su situación histórica, se revela una aporía inherente a la cultura, dos niveles en parte complementarios y en parte opuestos.

Por una parte, todas las culturas poseen la idea de un desarrollo superior universal que no tenga límites para la inteligencia y la voluntad humana, como una meta ideal infinita. Por otra parte, cada grupo posee en si las energías y la liberad para establecer metas propias y limitadas, las que realmente se hacen efectivas en la historia. Y son diferentes de un grupo a otro, de una cultura a otra.

La evolución humana se establece desde las diferentes culturas, y los grupos que entre si evalúan y se critican, y se desarrollan por la propia conciencia, ayudada por la reflexión; con las utopías de sus propios pensadores quienes estimulan sus pueblos hacia las metas ideales infinitas, más allá de los alcances temporales o metas finitas que pueden ser superadas.

Es entonces, cuando la vida crea la cultura en la unidad de una historicidad. "La vida personal en cuanto soy yo, y nosotros, es una vida con caracteres comunitarios y dentro del horizonte de una comunidad". (19:48)

Todo se realiza en comunidades, cuyas formas simples o estratificadas son diversas: como la familia, la nación o la supra-nación. Vivir toma entonces un significado que supera lo filosófico y significa una formación teleológica y espiritual de la vida. Lo espiritual en el hombre sin duda se funda sobre lo natural, y por tanto toda la vida humana florece sobre lo corpóreo; y toda comunidad humana individual, sobre lo corporal de los individuos que le son miembros. Es allí donde el mit-sein, la coexistencia con otros, se realiza en el mundo físico, en el mundo ambiente de una ecología.

Por tanto la acción espiritual de las personas debe verse como operante en el mundo físico a diferentes niveles de intencionalidad. Es así como el mundo de la vida que rodea una comunidad, el mundo ambiente se transforma en nuestro mundo ambiente. Nosotros vivimos cada vez más, en nuestro mundo ambiente el cual comprende todas nuestras preocupaciones y penas; y que se ejecuta enteramente en la espiritualidad.

Nuestro mundo ambiente es una formación espiritual en nosotros y en nuestra historia. Cada etnia en por tanto, una unidad del vivir del obrar y del crear espiritual, en la que actúan los individuos en múltiples asociaciones e instituciones en diferentes grados: de naciones y estados, todos diferentes en la unidad global.

Cada una posee inmanente en ella una teleología que ella misma determina; cada una quiere vivir en la libre formación de su existencia. Esta es la condición previa para que cada grupo humano, o acción, llegue a crear su propio mundo, como comprehensión de sí mismo y como comprehensión del mundo como obra de espíritu.

Entonces el Yo, no es ya una cosa aislada al lado de otras cosas similares dentro de un mundo dado de antemano, como sucede con la masa de los útiles. La exterioridad y yuxtaposición superficial de los Yo personales desaparece, dando lugar a una relación íntima entre los deberes que son uno con el otro, uno para el otro. Se realiza así la doble dimensión de libertad y de integración que proporciona a cada individuo la riqueza de elementos constitutivos sin atropellar la iniciativa personal.

Evidentemente en esta tarea de auto-liberación y de auto constitución, el proceso de la educación juega un rol esencial. Educar es esencialmente ofrecer un espacio a la persona humana para que se desarrolle en todas sus dimensiones. Pero este espacio para ser real debe permitir el acceso a los elementos culturales que forman el medio ambiente de la persona a educar, tanto en sentido físico como intelectual y sentimental.

Así como se ha visto la necesidad de proporcionar a los jóvenes los instrumentos especializados para sobrevivir técnicamente en un mundo globalizado, es también necesario responder a los cuestionamientos de libertad y de comunicación interpersonal, y ofrecerles la libertad y la riqueza que ofrece la cultura de sus propias comunidades.

Una visión humana, "es una doble visión: por una parte querer a la humanidad como totalidad, por otra parte, ver la persona como singularidad. Por esto la idea de unidad global, sigue siendo indefinida y utópica". (1:321)

Sería real únicamente en la medida en que la humanidad pudiera libremente proyectar su existencia como un todo indivisible. Esta función de la utopía es irreducible a cualquier tipo de análisis científico. Mientras la afirmación de las identidades culturales y sus diferencias es no solo un hecho, sino una necesidad inherente a la vida misma en su dinámica cotidiana de dar y recibir. Por eso no podemos abrazar únicamente la utopía de una humanidad total. Es preciso al mismo tiempo desarrollar aquella de una realización individual. Y este es el lado más difícil de la educación: la vocación humana a la creatividad personal y comunitaria.

Este segundo aspecto se vuelve particularmente sensible, frente al anonimato y a la deshumanización de las relaciones entre individuos en el interior de una sociedad mecanizada y enajenada. Será necesario trabajar en los dos frentes: por una parte coordinar y promover las habilidades tecnológicas y por otra salvar a las personas del caos de la mecanización y el vacío de valores de la simple civilización de los útiles.

Es cierto que al avanzar de la civilización de consumos representa un progreso para las grandes masas a las que se da acceso a ciertos bienes elementales. Y consecuentemente a nivel de estas masas hoy existe el poder de crear su propia historia. Pero al mismo tiempo esta civilización universa "ejerce sobre el núcleo creador de cada uno de los grupos históricos, una acción de erosión, una sutil destrucción. Existe pues la necesidad de balancear el universalismo técnico, por medio de la personalidad cultural de las comunidades con sus valores intelectuales y morales amenazados.(1: 321).

Todas las luchas de descolonización y sus esfuerzos de liberación están marcados por ambas necesidades: entrar a la sociedad tecnológica mundial para sobrevivir, y enraizarse en el pasado cultural propio, fijando ellos mismos por si sus propias metas finitas de desarrollo en el ámbito de sus comunidades. y tal ambivalencia no se refiere solo a las naciones de descolonizadas. Un documento universitario emitido en Nueva York en junio de 1998, por parte de un Consejo para los Valores Americanos, respaldado "por el nombre de catedráticos de universidades tan poderosas como Princeton, UCLA, Cornel y Harvard, denuncia la creciente disparidad entre el crecimiento de los recursos económicos por una parte y el agotamiento de las energías morales por otra" (1:321)

El grupo hace un llamamiento a todos, incluyendo a los padres de familia y a los políticos y profesores, a reconstruir la sociedad civil "la esfera de nuestra vida comunitaria en la cual contestamos los unos a los otros las preguntas más importantes como: cuál es nuestra finalidad, cuál es la forma correcta de actuar, y cuál es el bien común". (19:50)

Preguntas que evidentemente no tienen una respuesta absoluta, sino la respuesta que las culturas de cada comunidad han dado y siguen dando, para fundamentar la convivencia entre seres humanos.

Ninguna de estas preguntas puede ser contestada, más que desde los valores de la comunidad de un auténtico mit-sein, enraizado en la historia de su cultura y libre para expresar el pensar y el sentido de la comunidad. El texto citado constata con tristeza que la educación humanista en las universidades se vuelven cada día más débil.
Muchas veces la educación, puede, de hecho, correr nuestro sentido de humanismo común; descuida o ignora la historia herencia intelectual de su cultura, tergiversa políticamente la verdad, y hasta impide y bloquea la posibilidad de que esta verdad sea descubierta.

No se está ofreciendo una protesta más, contra el multiculturalismo. La comunicación no quiere decir conformismo. No significa homogeneidad. Sólo significa que hay suficientes elementos que compartimos para aceptar también las diferencias.

2.3 PERSPECTIVA HACIA EL FUTURO

Inspirado en estas sugerencias, se nos hace urgente un replanteamiento de la educación en cuanto a formativa de personas, sobre la base de sus propias comunidades culturales de los grupos étnicos y de sus raíces de la comunidad no puede prescindir de una descentralización y democratización de la estructura y de los programas educativos. Las tecnologías pueden ser comunes pero las culturas son diferentes.

Salvando únicamente las líneas generales de la comunicación que se centran en los niveles lógicos y matemáticos y en parte los especulativos, como acciones universales, los demás contenidos deberán asumirse de las energías vitales de los grupos y las comunidades. Con ello las familias se integran a la escuela por lo que es su vida esencial; las costumbres y valores, las expresiones culturales de todo tipo de arte y artesanías, y conocimientos importantes. Artistas, poetas y escritores de la localidad se convierten entonces en "transmisores de valores y costumbres que dan a la comunidad el conocimiento del mundo ambiente y la perspectiva del crecimiento humano para las generaciones más jóvenes. Allí se encuentra el surtidor de las energías humanas vitales y de la originalidad". (19:51)

El mundo tecnológico, en sí, no posee historia; como se ha visto, cada nueva invención borra la anterior y nos proyecta hacia una especie de futuro sin sentido. El sentido viene de la cultura. No poseemos realmente una personalidad, individual o cultural, sino en la medida en que asumimos enteramente nuestro pasado: el mit-sein de nuestro presente, en colaboración histórica con los ciudadanos que comparten los mismos valores y símbolos y la capacidad de reinterpretar estos símbolos en su totalidad.

Las culturas que sobreviven son las creaciones del espíritu que dan razón de la responsabilidad del hombre, que dan sentido a las relaciones de las personas entre sí y a las relaciones con el mundo ambiente, a la existencia material y ala historia. "Los vestidos son mecanismos semióticos, máquinas para comunicar, así como las estructuras sintácticas del lenguaje condicionan nuestra visión del mundo. La historia es historia del mit-sein, una historia común." (19: 51)

Educar en las diferencias significaría entonces educar desde las raíces del mit-sein, situado en la historicidad de la comunidad humana, y sus expresiones históricas. En esto tiene prioridad el ámbito local de la familia, pueblo, lengua y tradición, como fuentes de donde brotan los valores de comprensión, solidaridad, respeto y democracia, y su relación con el mundo finito de los recursos ecológicos y el equilibrio ambiental. Se genera entonces una conciencia de identidad no sólo general sino de posibilidades y de destino.

Pertenecen a la misma generación, los contemporáneos que han sido expuestos a los mismos influjos, marcados por los mismos acontecimientos, y los mismos cambios. Esta pertenencia constituye un todo donde confluyen los aportes y una

orientación común. No es pues una generación cronológica, determinada por fechas, sino una comunidad con sentido propio, establecida en la comunicación y delimitada por la misma. El mundo meramente contemporáneo, "es algo que existe conmigo pero sin que yo tenga experiencia inmediata de él". (19:52)

Este tipo de conocimiento es pues siempre indirecto e impersonal. Sólo la relación directa interpersonal, por una experiencia cara a cara, da accesibilidad a los actos sociales como actos intencionales entre el yo y otro. Los demás conocimientos indirectos se establecen con meras inferencias y descripciones, nunca una experiencia pre-predictiva, o pre-conceptual del otro. Y carecen de aquella orientación hacia el otro, de una mutua e intima posesión. Estos serán contemporáneos pero nunca nuestros. Esta vinculación es la que funda la comprensión de la cultura y la tarea de una construcción común.

Nadie tiene el derecho de predecir o señalar a las culturas, desde su exterior, los derroteros de su evolución, lo que llamamos de ordinario el destino de un pueblo. Este destino nace al interior de una conciencia, individual y social, la única capaz de dar vida a una cultura. En la situación de cara a cara los miembros revisan constantemente y amplían sus conocimientos recíprocos, el conocimiento del mundo de los contemporáneos en sentido estricto va siendo constantemente ampliado y enriquecido por cada nueva experiencia de cualquier parte del mundo social que esta derive. Cosa que no sucede en las relaciones con grupos extraños. En cambio, "la observación de la conducta social de lo extraño puede incurrir en un gran peligro de que el observador sustituya ingenuamente los propios ideales en lugar de los que están en la mente del que es su objeto". (19:52)

A este privilegio se le ha llamado una participación prerreflexiva a un destino común. Esta nace en la participación real a las intenciones directrices y tendencias formativas aceptadas y concientes. La idea reino de los contemporáneos, de los antepasados y de los sucesores penetrado en el fenómeno cultural como expresión de una conciencia comunitaria. Esta puede tomarse como un horizonte en el que la enseñanza escolar pretende restituir al estudiante la prioridad de su cultura.

Entonces la escuela puede desempeñar un papel de comunicador de valores, en toda la amplia gama en que estos se desarrollan: en el trabajo, en la literatura, el arte y las iniciativas sociales. Esta no excluye la conciencia crítica de las posibilidades iluminadoras de otras culturas y de integrar nuevos elementos a sus propias tradiciones.

Hoy la educación permanente y la educación de adultos en sus repetidas opciones y actualizaciones forman un conjunto flexible y sin discontinuidad que acercan cada vez más la comunidad adulta a la escuela y consecuentemente el proceso de la formación y transmisión de valores.

Como nota, el desarrollo del humanismo, en relación con la revolución científica, estableció una nueva idea de verdad como enunciado dinámico, no previamente definido o construido, sino como algo a descubrir y a ser aplicado. Al mismo tiempo la aventura mancomunada del nuevo descubrimiento científico, con el enfoque humanístico a los problemas de la especie humana han promovido la capacidad para alimentar la innovación y proporcionar una fase al criticismo aplicado a las instituciones y relaciones sociales.

No es el caso de fabricar ideologías, imaginando construcciones ideales de reformas culturales a favor de este o aquel grupo privilegiado que, por siglos ha estado dictando las leyes de la educación y sus contenidos. El contacto vivencial de la cultura con la escuela es suficiente para establecer la conciencia histórica de sí mismo, y apoderarse de sus medios de expresión y de creación. Con esto se pretende ofrecer a la juventud la posibilidad de integrar su persona con plena identidad y establecer los contactos necesarios con el mundo global.

Es un desafío para todos los responsables de la educación. Pero debemos recordar, que "todas las ventajas de nuestro tiempo no son capaces de mover el hombre hacia un completo desarrollo cultural, a menos que haya, al mismo tiempo, una búsqueda hacia un completo desarrollo cultural y de la ciencia, para la persona humana". (19:53)

2.4 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN GUATEMALA

Es necesario pasar de programas y proyectos educativos de EBI a una política de educación bilingüe intercultural bajo la responsabilidad del Estado de Guatemala para que no sufra los cambios inesperados y la poca o ninguna atención según los vaivenes de los gobiernos de turno. La etapa de los programas y proyectos de EBI debe durar un tiempo prudente en tanto se experimentan los distintos componentes curriculares para todos los niveles educativos.

El Estado a través del Ministerio de Educación, debe asumir la responsabilidad de diseñar el currículo de la EBI desde las altas estructuras técnicas y administrativas con el fin de que sea asumida por la escuela en los distintos niveles educativos en todo el país, con suficientes recursos didácticos, maestras y maestros con alto desempeño docente en EBI, financiamiento adecuado y con un sistema de acompañamiento pedagógico en el aula.

La responsabilidad que debe asumir el Estado acerca de la EBI debe "de estar acompañada por la participación cualitativa de las madres y padres de familia, las organizaciones locales y regionales para dar el apoyo concreto a la educación bilingüe intercultural a nivel de aula de la escuela en las localidades. En este caso de la participación, se puede revisar en cuanto a fondo, estructuras, conformación y roles de lo que se tiene acerca de los Consejos de Educación en sus distintos niveles". (10:25)

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central

Es necesario que el Estado cumpla con lo que establece la Constitución Política de Guatemala, en el artículo 76, que señala que la administración del Sistema Educativo deberá ser descentralizada y regionalizada. En las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe. En este caso, es la presencia de estudiantes, lo que hace que la educación sea bilingüe intercultural y no el monolingüismo, ni las decisiones arbitrarias, ni la partida presupuestaria de las y los docentes.

Las regiones que han sugerido las organizaciones, actores de EBI y uno de los Acuerdos de Paz, "están definidas por la comunidad sociolingüística para el caso del pueblo maya, y el concepto de pueblo para otras culturas indígenas". (11:10.)

Últimamente, las organizaciones mayas proponen que el currículo de educación bilingüe intercultural sea diseñado atendiendo al concepto de pueblo maya, puesto que las diferencias son mínimas entre las comunidades sociolingüísticas, y son más las similitudes expresadas en la vivencia cotidiana en cuanto a principios, valores y prácticas. Este currículo se debería "enmarcar dentro de las políticas de educación intercultural y multicultural para todos, fortalecimiento de la identidad de cada pueblo y comunidad lingüística, establecidos en el diseño de Reforma Educativa". (5:10)

En este marco, la diferencia, ya sea de raza o religión o nacionalidad, no constituye una amenaza, sino por el contrario, resulta ser algo natural o positivo que da origen a múltiples beneficios para el bienestar y desarrollo de los pueblos que integran los Estados actuales, donde sobresalen los conflictos, la exclusión y la marginación.

En el marco de la región establecida, se deben seleccionar los componentes curriculares de los pueblos que corresponden a las características del contexto inmediato y mediato, para ser estudiados en las regiones correspondientes atendiendo a las líneas que establece el currículo nacional base. En el caso de las comunidades sociolingüísticas mayas, estas particularidades se refieren a la lengua materna, la historia reciente, la ubicación geográfica, las artes locales, la fauna y la flora.

Para la experiencia guatemalteca, los pueblos indígenas, especialmente el pueblo maya, asume el modelo o por lo menos las líneas prácticas de una educación bilingüe intercultural debido a que hace énfasis en el uso de las lenguas materna y segunda lengua, el conocimiento de las culturas nacionales, así como la posibilidad de construir relaciones simétricas entre los pueblos.

Se puede transitar hacia otros modelos incluyentes, en tanto se superen las políticas y prácticas educativas excluyentes, cuando se perciban mejoras en la visión, actitudes y prácticas en el diseño curricular de parte de los funcionarios del Ministerio de Educación, así como de la población que se identifica con la cultura dominante en el país. Por todos es conocido que en la actualidad se aboga por el

bilingüismo y la interculturalidad en la población indígena y algunos elementos mínimos para la interculturalidad para la población ladina. Para esto, véanse los distintos nombres y el cambio de estructura y fondo de la propuesta de currículo para la educación primaria en los últimos años.

2.4.1 Desarrollo curricular

En las aulas de las escuelas de todos los niveles y modalidades educativas, se deben "impulsar modelos de educación bilingüe que propicien el estudio, análisis y desarrollo de las culturas indígenas y también de otras culturas nacionales y de civilización del mundo global actual". (5:19)

El bilingüismo, el estudio de la multiculturalidad y las posibilidades de construir la interculturalidad deben ser componentes obligatorios presentes en la escuela en todos los niveles educativos, incluida la universidad, para buscar respuestas al hecho de saber vivir juntos, con el debido respeto, reconocimiento, participación y representatividad de los pueblos en el Estado de Guatemala.

La escuela bilingüe intercultural no debe imponer el estudio de una sola cultura como la que todavía está en vigencia en nuestros tiempos, debe ser una escuela que asume la pluralidad de los hechos y de los fenómenos, la diversidad de lenguas, sistemas filosóficos, conjunto de conocimientos, etc.

En el caso de Guatemala, por razones históricas abundan los conflictos políticos, económicos, sociales, culturales, lingüísticos y religiosos, entre otros, que también están presentes en la escuela y no se les trata ni se les busca soluciones desde la práctica pedagógica. Estos conflictos, de alguna manera dan origen a los esfuerzos de construir la interculturalidad que puedan establecer y llevar a la práctica procesos cuyos resultados sean que las personas de distintas culturas y pueblos puedan vivir juntas sin desconocer las diferencias y con vistas a aportar todos y todas a la construcción de un país con democracia sobre culturas y pueblos.

"El atender las necesidades, problemas y características y la representatividad de los pueblos en la estructura del Estado y la planificación, administración y evaluación de los servicios públicos ayuda a la gobernabilidad, la paz, el desarrollo económico, etc.". (1:13)

2.4.2 Cultura, riqueza de visiones: un desafío para la escuela.

Afirmamos que cada pueblo tiene principios y procedimientos distintos para comprender la realidad. La cultura maya tiene entre sus principios la unidad natural y cósmica, la armonía y equilibrio, la energía, la complementariedad. Para la cultura occidental son comunes los principios de que el mundo es mecánico, el reconocimiento de las partes, la razón como el medio para conocer, el análisis y la síntesis, etc. esto hace que el país cuente en la realidad con sistemas filosóficos, conjunto de valores diversos de entender el origen y la trascendencia, etc.

agregado a este conjunto de principios, los que corresponden a las culturas garífuna y xinka, y los de otras civilizaciones que interesan conocer en nuestro país.

Los estudios sobre multiculturalidad e interculturalidad reconocer que "hay factores que caracterizan a la complejidad cultural entre los que se mencionan la cosmovisión, los procesos cognitivos, las formas lingüísticas, los patrones de comportamiento, las estructuras sociales, la influencia de los medios y los recursos motivacionales". (20:87)

Acerca de los valores, son valores de la cultura maya, por ejemplo, el carácter sagrado de la tierra, que todos tienen vida, el trabajo en grupo, etc. en tanto que para el mundo occidental, se reconocen y se practican, entre otros, valores como el individualismo, el aprovechamiento y explotación de la tierra.

A estas visiones y valores, se agregan las de otros pueblos indígenas, garífuna y xinka, que consideramos pueden tener diferencias que orientan su vida cotidiana en el contexto inmediato en donde viven actualmente. En este sentido, para la educación en Guatemala, se reconoce "la necesidad de integrar las concepciones educativas de los pueblos indígenas y no indígenas, según su especificidad, y sus componentes filosóficos, científicos, pedagógicos, históricos, políticos y sociales". (1:14)

Esta riqueza de visiones de las culturas indígenas y de las culturas occidentales que orientan la vida de la población castellano-hablante que se identifica con estos principios, debe ser reconocida, estudiada, y si es posible vivenciarla, en las aulas de la escuela. Este es el sentido de bilingüismo y de la intercultralidad para todos los pueblos de Guatemala con el apoyo del Sistema Educativo Nacional.

Estas visiones tienen impactos sobre el quehacer escolar, puesto que todos los valores y formas de interpretar la realidad inmediata han sido absorbidos por los niños y jóvenes en los primeros años de vida en el ambiente familiar y comunitario. Por ejemplo, los conceptos básicos de cantidad, de tiempo, espacio, actitudes, sentimientos, emociones, etc., deberían coincidir con los que la escuela analiza, práctica y desea construir en sociedades concretas. De esta manera "durante toda su vida, las personas aprenden y desarrollan actitudes, conocimientos y tecnologías que consideran que utilidad para su sobrevicencia a nivel individual y convivencia en el plano familiar, grupal o comunitario". (6:9)

Se reconoce que las culturas tienen un conjunto de conocimientos que se concretan en grandes bloques, dependiendo de la organización con que cuentan. En el caso de la cultura maya, hay conocimientos referidos al cosmos, a la naturaleza, a los animales, a las personas, la salud, la espiritualidad, etc. De esta cuenta, se habla de taxonomías para agrupar los componentes de la fauna y de la flora, hay matemática de base vigesimal, ritos espirituales, plantas medicinales, etc.

Para el mundo occidental, es común escuchar y estudiar conocimientos desde la filosofía, la economía, la política, astronomía, etc. Esta riqueza de la cultura occidental debe ser estudiada y analizada por las y los estudiantes de la escuela en distintos puntos del país, junto con elementos básicos de otras culturas indígenas con el objetivo de tener una visión de los pueblos que integran el país.

La tecnología ancestral y la tecnología de punta deben ser estudiadas y asumidas por las y los estudiantes según sus posibilidades. En el caso de la tecnología ancestral, permanecen las formas de construcción de distintos objetos de la vida cotidiana, la conservación de frutas y carnes, el uso y conservación de plantas medicinales, las técnicas para cultivar en topografías quebradas, etc. Gracias a esta tecnología la población sobrevive y su uso en el currículo escolar propicia la formación de la capacidad de propiciación crítica y creativa del conocimiento, de la ciencia y tecnología indígena y occidental, a favor del rescate y la preservación del medio ambiente y del desarrollo integral sostenible.

En cuanto a la tecnología de punta para la agricultura, las comunicaciones, la educación, la salud, etc., deben ser contenidos que no deben faltar para tener una imagen de la producción de la humanidad en general. Por el momento, nos conformaremos con ver una computadora en dibujo en las aldeas más remotas del país, pero los estudiantes deben saber cual son sus ventajas y desventajas, dónde se producen, sus efectos sobre la salud y el medio ambiente.

Es interesante conocer la historia de cada uno de los pueblos que existen en el país, para tener información de su pasado y tratar de comprender distintos hechos que se mantienen en la actualidad y proyectar su futuro. Es importante ver, en el caso de Guatemala, que la historia no arranca con los viajes de Cristóbal Colón, sino que desde muchos miles de años antes, el pueblo maya tiene historia, así la tienen otros pueblos indígenas nacionales y de América. Es importante también estudiar la historia del conflicto armado interno y sus efectos en la actualidad para que este hecho nunca más se vuelva a repetir.

Se espera que la educación escolar apoye la educación para la paz y por lo mismo debe propiciar el desarrollo de la ternura, el amor, la solidaridad, el reconocimiento de la otra persona sin desestimar que estos sentimientos, emociones y actitudes son diferentes de una cultura y a otra ya que "son los distintos modos de emocionar de las distintas culturas lo que de hecho las hace distintas como ámbito de vida diferentes. La ternura y el amor deben de estar presentes en el campo amoroso y político en contextos donde ha reinado el sometimiento y la conquista". (15:21)

2.4.3 Lo local y lo global

El contexto inmediato de la escuela, que puede ser el cantón, la aldea, el municipio, la ciudad, el departamento, la región y el territorio del país, deben ser el marco donde se tomen los componentes a estudiar y analizar en el centro educativo. En la aldea hay distintos elementos a comprender, sólo por mencionar

ejemplos como: la lengua, el ciclo de los cultivos, la flora y la fauna, la crianza de animales domésticos, comercialización de la producción local y de distintas regiones del país, los conflictos locales, clases de trabajo, valores, la organización local, los partidos políticos, la administración de los servicios públicos, etc. en la escuela hay mucho que conocer y analizar del municipio, de las regiones sociolingüísticas y del país en general, los recursos y la economía, estructura del poder actual, etc. Así se reconoce que la escuela es una institución que está presente en la comunidad, no está en el vacío, recibe influencias y demandas de la sociedad.

Del ámbito global y según el nivel escolar correspondiente, hay que conocer, comparar, criticar y comprender hechos de distintos pueblos indígenas del mundo y de América, los grandes conflictos mundiales, la tecnología y sus impactos en la salud y en el medio ambiente, las religiones, los sistemas políticos multiétnicos y multiculturales, posibles aportes de los pueblos indígenas a la salud del mundo actual, etc. Es necesario comparar experiencias de países con muchas culturas y pueblos donde se ha avanzado en sistemas sociales, políticos y educativos incluyentes para extraer componentes que puede tener sentido para el caso de Guatemala.

A. Metodología

En el mediano y largo plazo, se espera que cada pueblo haga uso de sus propios procedimientos de aprendizaje en las aulas de la escuela. Respecto a la cultura maya, se aprende mucho con y desde la naturaleza, las artes, la vivencia cotidiana, la presencia y sabiduría de las ancianas y ancianos, los animales y plantas. En este caso, es importante tomar en cuenta los distintos ambientes en que aprende: la casa, la comunidad, la fiesta, el pueblo, el trabajo, etc. la escuela no es el único ambiente donde se aprende.

Al mismo tiempo, hay que reconocer y hacer uso de la diversidad de métodos y técnicas de aprendizaje que cuentan otros pueblos nacionales y del mundo, de manera que son muchas las opciones que tienen las y los estudiantes para llegar a construir sus aprendizajes, sin desestimar lo que su cultura presenta.

Se esperan oportunidades para las y los estudiantes para agregar al desarrollo de su memoria y repetición, habilidades y destrezas como la resolución de problemas, la búsqueda de alternativas, el desarrollo de la creatividad y del descubrimiento. Por otra parte, es necesario tomar en cuenta que los niños y niñas "tienen sentimientos y emociones que la escuela debería seguir desarrollando porque son parte de la vida humana y tienen mucho que aportar a la educación para la paz en contextos con diversidad de conflictos". (1:16)

Es urgente desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes en su lengua materna. Los actuales métodos provocan que los niños pasen varios años tratando de dominar la comunicación en forma escrita, ya que permanecen todavía los procedimientos analíticos y sintéticos. Es mayor la dificultad de aprender a

hablar, leer y escribir en la segunda lengua, porque la escuela aplica técnicas y procedimientos como si se tratará del estudio de la lengua materna y por lo tanto, poco adecuados para el aprendizaje de una segunda lengua.

En el caso de la cultura maya, es necesario que se sistematicen los procedimientos de enseñanza que se encuentran en uso en la vida cotidiana, ya que permiten aprendizajes cuyos efectos tienen sentido para resolver temas y dificultades que se presentan en la vida real de las y los estudiantes. Por otra parte, son procedimientos que apoyan el desarrollo de habilidades y destrezas para comprender el espacio, el tiempo, la música, la naturaleza, etc.

B. ***Planificación docente.***

Hay claridad en que algunos de los criterios que pueden orientar la planificación de la actividad docente, son, entre otros, los siguientes:

- "Diálogo filosófico.
- Diálogo de conocimientos.
- Sistemas de valores.
- Diversidad de significados de los mismos hechos.
- Comunidad, región, país y lo global.
- Bilingüismo.
- Participación comunitaria.
- Ámbitos de aprendizaje". (1:17)

Pero, ¿cómo organizar esta riqueza de expresiones de vida para su aplicación en el aula? Hay que hacer un esfuerzo para ubicar la práctica docente alrededor de la planificación y ejecución de unidades de aprendizaje integrados, proyecto educativo del centro, festivales interculturales, investigación, análisis de casos y hechos, y otros que posibiliten en análisis de lo que ocurre en el entorno inmediato de la escuela, así como la obligación de conocer los elementos de otras culturas y del mundo. En el aula es necesario tener recursos bibliográficos y de referencia con los componentes de las distintas culturas nacionales que ha que desarrollar, atendiendo al Currículo Nacional Base, obligatorio para todos y acorde a los componentes culturales de la región correspondiente.

C. Evaluación de la Edicación Bilingüe Intercultral – EBI -

Asumir técnicas que observen la producción individual y grupal de los estudiantes, la capacidad de trabajar en grupo, actitudes y capacidad para resolver problemas de la vida; habilidad para buscar, organizar y aplicar la información que necesita; uso del ingenio, la imaginación y la creatividad. La evaluación debe enfatizar sus esfuerzos para ir comprobando la utilidad y efectividad del aprendizaje de los estudiantes, en función de lo que es útil en la comunidad y en otros ámbitos.

Evaluar, con atención especial, el uso de la lengua materna en sus habilidades comunicativas de hablar, escuchar, leer y escribir, y las habilidades comunicativas del segundo idioma.

Evaluar, con técnicas adecuadas, la aplicación de la matemática para la resolución de problemas que se pueden presentar en la vida cotidiana, y la capacitada para buscar soluciones a los problemas de la comunidad local y del país.

Los aprendizajes escolares deben ser evaluados por las madres y padres de familia, las y los estudiantes, las organizaciones locales, los docentes y por la pequeña y mediana empresa que se encuentran en las comunidades. Se debe evaluar el desempeño de las y los docentes por todos los miembros de la comunidad educativa, igualmente hay que evaluar la metodología, los recursos de apoyo didáctico, la infraestructura y administración del establecimiento.

Se debe asumir una evaluación que posibilite a todas y todos permanecer en la escuela, no debe ser una evaluación que impuse a estudiantes de las oportunidades de formación pues hay que entender que la educación es acceso a la cultura y a la ciencia, el reto que cada profesor tiene es no dejar a nadie fuera por aplicar una evaluación que lleva al fracaso.

D. La calidad de la EBI

La calidad de la EBI debe responder al objetivo de alcanzar mejores aprendizajes, a las exigencias de la competitividad que en la actualidad se requiere, a la eficiencia y eficacia del sistema educativo, y al mismo tiempo, debe buscar desarrollo humano que "se refiere a la posibilidad que las personas se vean libres de la pobreza, del hambre, de la discriminación, del temor y de la injusticia, así como de asegurar que las personas se vean libres de la pobreza, del hambre, de la discriminación, del temor y de la injusticia, así como de asegurar que las personas y las comunidades tengan la libertad de participar en la toma de decisiones". (14:3)

También es parte de la calidad, el desarrollo de la riqueza de conocimientos, los valores y la tecnología con que cuentan las distintas culturas nacionales para conseguir el diálogo de conocimiento, el diálogo filosófico, los conjuntos de valores, los sistemas económicos, lo local y global, etc.

E. Formación inicial y continua de docentes

Es urgente la formación inicial de docentes tomando como base los requerimientos del desarrollo curricular de la educación bilingüe intercultural y las necesidades de los pueblos.

Algunos requerimientos básicos del perfil del maestro y de la maestra para la educación bilingüe intercultural son:

Conocimientos

- "Conoce la visión, los valores y la tecnología de los pueblos de Guatemala.
- Conoce la tecnología de punta del mundo actual
- Conoce los patrones de crianza de los pueblos de Guatemala
- Conoce otras civilizaciones de América y del mundo
- Conoce los conflictos económicos, culturales, lingüísticos, políticos en contextos multiétnicos
- Domina los componentes del currículo Nacional Base
- Conoce experiencias educativas cuya vinculación con el logro de mejores niveles de vida es evidente
- Conoce sistemas educativos y políticos con representatividad de pueblos, culturas, religiones, etc.
- Conoce la vinculación de la educación escolar y el desarrollo humano (...)"

Aplicación

- "Domina las habilidades comunicativas de la lengua materna del lugar y del castellano
- Planifica la docencia tomando en cuenta las culturas presentes en el contexto escolar y la globalización
- Aplica técnicas para el desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua materna
- Aplica técnicas para el aprendizaje y desarrollo de las habilidades comunicativas de la segunda materna
- Aplica técnicas para el desarrollo de la creatividad, la imaginación, la resolución de problemas, el desarrollo de los sentimientos, etc.
- Utiliza los recursos de la comunidad para la construcción de aprendizajes de las y los estudiantes

- Utiliza la tecnología para aprendizajes de las y los estudiantes
- Utiliza las artes para la construcción de los aprendizajes
- Vincula la educación escolar con los modelos de desarrollo de los pueblos y la globalización
- Aplica técnicas para la evaluación de aprendizajes en contextos multilingües y multiculturales (...)"

Recreación y deportes

- "Utiliza la recreación para propiciar aprendizajes de las y los estudiantes
- Domina formas y manifestaciones de recreación y deportes de las culturas de Guatemala". (1:19)

La formación inicial de docentes debe ubicarse en el nivel superior pero bajo la administración del Ministerio de Educación. Para este caso se deben celebrar convenios que orienten la ejecución de las distintas especialidades que el país necesita.

El país debe contar con un programa nacional de formación docente bajo las orientaciones del Ministerio de Educación tomando en cuenta el criterio de oferta y demanda.

La formación inicial estará bajo la responsabilidad de las Normales Superiores. El currículum será de por lo menos 5 años de formación, con una práctica docente bien organizada y acompañada en el nivel correspondiente.

En cuanto a la formación continua, es necesario vincularla con los incentivos que trae como consecuencia la presentación del título expedido por la Universidad en cualquiera de los niveles establecidos. Pero también las Normales Superiores deben asumir la formación en servicio, tomando en cuenta que son las entidades que sí saben de formación docente. En los esfuerzos del Ministerio de Educación deberían "participar docentes de las primeras letras del escalafón porque de alguna manera garantiza los cambios que se desean introducir". (1:20)

Las Normales del nivel medio deben administrar carreras que vengan a enriquecer ofertas del ciclo diversificado, especialmente para las zonas rurales donde no hay oportunidades más que estudiar el magisterio. Deben funcionar pocas Escuelas Normales Superiores, atendiendo las necesidades de los pueblos que conforman el país y la capacidad del sector oficial para integrar docentes al servicio docente cada año.

F. Participación, demanda de la EBI desde la sociedad

En las comunidades locales existe disposición de madres y padres de familia para apoyar la educación escolar de sus hijos, sobre la base de la apertura de la escuela a los aportes y a las formas de vida de la comunidad, así como a procesos de participación local. No tiene mucha trascendencia que la comunidad tenga la administración y la elaboración de la refacción, o el pago de becas, etc. El esfuerzo tiene que ir en dirección del análisis y los aportes para la construcción de un currículo que se fundamente en los hechos de la vida real y en cómo alcanzar mejores indicadores de vida.

La escuela tiene que corregir la percepción de que los estudiantes ingresan con habilidades y destrezas. Que es en el transcurso de la formación escolar en la que se pierden os valores, prácticas, conceptos y hasta el uso de la lengua materna.

Para orientar y ejecutarla participación se deben organizar las instancias nacionales, regionales y locales donde estén representantes de las distintas culturas, para que sus decisiones reflejen la multiculturalidad y el multilingüismo del país. Para ello está, por ejemplo la estructura de los Consejos de Desarrollo.

G. La vinculación de la educación bilingüe intercultural con el desarrollo económico

La pobreza y la extrema pobreza aumentan cada día. Son muchos los que no pueden ir a la escuela porque no tienen para la comida del día, ni para comprar útiles. Además, los aprendizajes escolares actuales no resuelven su pobreza. "Un análisis objetivo de la sociedad guatemalteca sugiere de inmediato unas amenazas a la libertad de muy amplios sectores de la población, como resultado de la presencia de debilidades, desigualdades y rezagos en materia política, económica y social". (14:3)

Es necesario estudiar el concepto, valores y prácticas de desarrollo que tienen los pueblos. Conocer sus formas de producción. Ello implicaría que el Estado asuma responsabilidades de asistencia técnica y financiera para elevar la producción con calidad. Los efectos e impactos de estas mejoras permitirían a los padres de familia enviar a sus hijos e hijas a la escuela y dedicar tiempo para la búsqueda de soluciones prácticas y viables para el desarrollo económico local.

La perspectiva de desarrollo económico del país debe tomar en cuenta la liberación de la población de la ignorancia, el analfabetismo, la discriminación y la violencia. Por el momento "no es fácil la participación de la comunidad local con conciencia, convencimiento y aportes, a no ser los modelos impuestos desde fuera, debido a que la mayoría se dedica actividades de sobrevivencia y no hay tiempo para asumir procesos que posibiliten otras oportunidades de generar desarrollo." (14:38)

Es necesario introducir ofertas educativas escolares técnicas y tecnológicas en el nivel medio, que en el mediano y largo plazo posibiliten otras oportunidades de generar desarrollo, con base en la producción local y las exigencias del desarrollo nacional e internacional. Estas ofertas deben ir de la mano con las demandas que la empresa, la industria, el comercio y otros sectores presenten al Sistema Educativo Nacional.

El currículo de la escuela debe introducir el estudio de modelos de desarrollo y sus implicaciones en cuanto a salud, medio ambiente y valores, con la finalidad de que los estudiantes puedan analizar, criticar y tomar posturas constructivas e iniciar, en lo que es posible, su aplicación en su comunidad. Es importante también estudiar y comprender las ventajas y desventajas de los mecanismos centralizados y descentralizados para provocar el desarrollo económico, así como qué sucede cuando se imponen modelos de desarrollo ajenos a la cultura.

Es deber de la escuela, en todos sus niveles, "estudiar lo que el País tiene, en cuanto a mecanismos de descentralización que propicien el desarrollo local, municipal, regional y nacional, para que los futuros ciudadanos tengan conocimiento y conciencia para asumir los retos que significan mejores niveles de vida para todos". (14:38)

H. Estructuras administrativas y técnic

Como primera alternativa, se debe trabajar para que las estructuras administrativas y técnicas del Ministerio de Educación, tanto de la sede central como de las regiones, estén integradas por funcionarios expertos, representativos de las diversas culturas. Pero esto, hay que crear las unidades técnicas para descentralizar el currículo por pueblos y un equipo mínimo en la región sociolingüística para orientar el desarrollo curricular atendiendo las características de la región.

Como segunda alternativa, para las instancias administrativas y técnicas especializadas de la educación bilingüe intercultural, debe contar con una estructura técnica y administrativa que responda a los requerimientos en las regiones con mayoría de población indígena y en las regiones con poca población indígena, deben de nombrarse expertos, según las estadísticas con que cuenta el Estado de Guatemala. Es decir, que "si en una región la mayoría de la población es indígena, todo el personal docente, administrativa y técnica debe ser bilingüe intercultural o por lo menos con mentalidad y práctica intercultural en donde no hay personal disponible". (1:22)

El Ministerio de Educación debe celebrar convenios con las Universidades para la formación de especialistas en diseño de currículum bilingüe intercultural, administración de sistemas educativos bilingües interculturales, investigación para darles soportes al diseño curricular y a los aprendizajes en el aula, expertos en evaluación y monitoreo, expertos en acompañamiento pedagógico de aula, etc.

I. Financiamiento de la EBI

Primero, aprovechar los recursos financieros con que cuenta el Ministerio de Educación. Por ejemplo:

- "Asignar las plazas a docentes bilingües en escuelas ubicadas en comunidades donde la población es indígena.
- Renovar gradualmente o llenar las vacantes en el Sistemas de Acompañamiento Pedagógico con expertos bilingües interculturales.
- Elaborar y distribuir recursos básicos de apoyo para el desarrollo de las áreas estratégicas del aprendizaje como matemáticas, lengua materna y segunda lengua que reflejen la diversidad cultural del país.
- Formación en servicio con enfoque bilingüe intercultural a los docentes bilingües interculturales que están iniciando su relación laboral con el Ministerio de Educación". (1:22)

En segundo término, hay que elevar el presupuesto asignado a la entidad del Ministerio de Educación que se dedica a la educación bilingüe intercultural, tomando como referencia la estadística de cuántas niñas y niños asisten a las escuelas ubicadas en regiones con población indígena, y cuánto dinero asigna el Estado para cada estudiante de cada nivel educativo. En este caso, la cobertura de educación bilingüe intercultural es automática para las escuelas ubicadas en regiones con población indígena y hay que descentralizar la asignación de recursos según la regionalización sociolingüística. Se pueden ejecutar las acciones en las comunidades locales, en los municipios y en las regiones atendiendo de manera directa los requerimientos financieros de las escuelas. "En las comunidades con población hispanohablante y en escuelas donde no hay docentes bilingües, se deben nombrar profesores (as) para servir la cátedra de idioma indígena de la región como segunda lengua". (1:23)

J. *Investigaciones para fortalecerla EBI*

Es necesario que la educación escolar se apoye en resultados de investigaciones sobre distintos componentes de las culturas del país, por ejemplo, como aprenden las niñas y los niños indígenas, patrones de crianza desde las culturas, tecnología ancestral, pensamiento y lenguaje, artes mayas actuales, métodos de aprendizaje de niñas y niños indígenas, etc.

Los resultados de las distintas investigaciones deben mediarse para ser presentados en las escuelas de los distintos niveles y difundirlos también entre la comunidad educativo para comparar los hechos de la vida cotidiana y lo que se analiza, se critica y se construye en el centro educativo.

K. *Legislación Educativa*

Es necesario difundir a través de los medios de comunicación masiva y en los distintos idiomas, todo lo referente a legislación educativa y de manera particular, a través de reuniones, talleres y visitas a las comunidades locales. Se debe "difundir la legislación educativa a los integrantes de los Consejos de Educación, a los Concejos de Desarrollo, a los alcaldes auxiliares y a las organizaciones de alcance local, regional y nacional". (1:23)

En cuanto a mejoras a las leyes educativas existentes y creación de otras leyes, se sugieren entre otras, las siguientes:

En Ley de Educación Nacional, Decreto Legislativo 12-91:

- Los principios, fines, objetivos, la estructura del Sistema Educativo Nacional, la naturaleza de las esuelas, el sistema de supervisión y acompañamiento pedagógico, entre otros, deben responder a la unidad en la diversidad, desarrollo de la identidad de los pueblos, la construcción de la interculturalidad, educación holísitica, complementaria, etc.

- Las regiones de descentralización curricular, señalar quién y donde se diseña y quién orienta la ejecución en las aulas.

- Naturaleza de bilingüe intercultural de las escuelas que funcionan en regiones con población indígena.

- Reestructuración administrativa y técnica del Ministerio de Educación para atender el bilingüismo, la multiculturalidad y la interculturalidad del país. Mejoras y modificaciones a todas las leyes y reglamentos educativos para responder al multilinguismo y a la multiculturalidad del país.

Otras que se necesitan:

- "La ley de participación popular en la educación nacional desde el nivel local, municipal, regional y nacional.

- Ley de asignación presupuestaria por regiones sociolingüísticas

- Ley de funcionamiento de Escuelas Normales Superiores

- Reglamentación del pago del bono por el desarrollo curricular de educación bilingüe intercultural.

- Creación y reglamentación del bono por título universitario de educación para cualquiera de los niveles educativos.

- Actualización del Reglamento de Evaluación de aprendizajes haciendo énfasis en la evaluación de aprendizajes en contextos multilingües y multiculturales". (1:23)

I

Mucho de lo alcanzado por el país en materia de educación bilingüe intercultural, ha sido con el aporte técnico y financiero de la cooperación internacional. Esto significa que es necesario hacer ciertas recomendaciones que se orientan hacía el mejor uso de dichos aportes o préstamos, por ejemplo:

- "Debe responder a necesidades e intereses de los pueblos indígenas. Algunos países cuentan con conceptos básicos y prácticas que sirven para la ejecución de convenios con Guatemala, y los pueblos indígenas deben interesarse por conocer los documentos que recogen dichos conceptos básicos. La planificación, ejecución, evaluación de los proyectos debe ser de manera conjunta: Organizaciones indígenas, Ministerio de Educación y el Cooperante.

- Trabajar de manera conjunta áreas estratégicas del currículo EBI, por ejemplo, los proyectos de cooperación internacional y el Ministerio de Educación debe asumir el desarrollo de lengua materna, segunda lengua, matemáticas (maya y occidental), unos valores de cada una de las culturas de Guatemala y unos cuantos valores de carácter nacional y universal. Se seleccionarán las regiones, las escuelas y el nivel respectivo donde la cooperación estará presente con el total apoyo de la administración educativa del país.

- Apoyar la formación de especialidades en el nivel universitario: El país necesita de expertos con mentalidad, actitudes y capacidad profesional de carácter intercultural en diseño de currículum bilingüe intercultural, administración de sistemas educativos bilingües interculturales, investigación educativa, expertos en evaluación y monitoreo, expertos en acompañamiento pedagógico de aula, filosofía educativa, educación escolar y desarrollo económico, educación escolar y política, etc." (1: 24)

Entre los actores que promueven EBI ¿Qué tenemos que hacer para avanzar?

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central

Tomar acuerdos y asumir compromisos para avanzar en el desarrollo curricular en las aulas, por ejemplo, asumiendo componentes como los siguientes:

- "Desarrollo de la lengua materna indígena en la escuela primaria, de manera gradual para otros niveles con idiomas que cuenten con material de apoyo, pedagógico, elaboración y aplicación de programas de estudio para los grados del Nivel Medio.

- Desarrollo del currículo de segunda lengua con manuales de apoyo para los distintos niveles, pero de manera especial para la escuela primaria. Gradualmente la elaboración y aplicación de programas de estudio para los grados del nivel medio.

- Matemática maya y matemática universal, con materiales para el nivel primario y el nivel medio.

- Módulos para la historia de los pueblos de Guatemala para los niveles primario y medio

- Módulos sobre las culturas de Guatemala y la tecnología de los pueblos y la tecnología punta del mundo.

- Tipo de material a elaborar y reproducir para apoyar las áreas estrategias del aprendizaje.

- Apoyar la formación inicial con currículo bilingüe intercultural para las Normales Superiores.

- Apoyar la formación de expertos en diferentes áreas educativas como investigación, evaluación, diseño curricular, elaboración de materiales, filosofía, educación maya, etc.

- El MINEDUC debe hacer un gran esfuerzo por seleccionar a profesionales para los distintos puestos administrativos y técnicos con mentalidad, actitud y conocimientos interculturales.

- Difundir la legislación educativa bilingüe con que cuenta el país, en lenguas indígenas y en el castellano en los caseríos, aldeas, municipios, etc." (1:25)

Se necesita de un plan estratégico que plantee el qué hacer en educación bilingüe intercultural en los próximos años de manera que se puedan graduar acciones concretas para el aula, materiales didácticos, formación inicial, transformación administrativa y técnica, etc.

2.5 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL CONTEXTO SOCIAL PARA SU IMPLEMENTACIÓN

Es necesario tomar en cuenta la existencia y el peso de los factores sociales (económicos y políticos) en el comportamiento lingüístico de las personas y de las comunidades étnicas, así como en la determinación de estatutos o prestigio de cada una de las lenguas.

Se ha realizado un análisis de la posición del pueblo indígena por estratos sociales, comparándolo con el pueblo no indígena se obtuvo los siguientes datos:

En el fondo de la escala social, están los miserables que apenas sobreviven en la ignominia de la pobreza extrema. A este estrato bajo extremo, pertenece un total 70.9% de indígenas. En dicho nivel, en el que se sobrevive con 39 centavos diarios, se encuentran el grueso del pueblo maya con todas sus comunidades lingüísticas: "dos de cada tres guatemaltecos son indígenas extremadamente pobres. Y un tercio son no indígenas o mestizos y ladinos. En el estrato bajo, ladinos e indígenas forman parte del mismo casi de manera proporcional: los ladinos forman levemente la mayoría con un 51.1%, y los indígenas con un 48.5%. La clase media es mayoritariamente mestiza o ladina, y la clase alta es casi absolutamente ladina o criolla". (18:20)

La pobreza y extrema pobreza no es solamente miseria material, sino implica analfabetismo, desvalimiento legal, poco acceso al poder regional y central, salud precaria, explotación laboral, poca educación y pocos recursos para participar en política partidaria, etc. Aunque el indígena no renuncie ni oculte su identidad étnica, hay un límite para su progreso y desarrollo material en su propia cultura e idioma. Más allá de cierto umbral, no podrá desarrollarse más si no habla y escribe el idioma colonial que impone el Estado.

En el ámbito simbólico, el ser indígena pobre implica desprestigio, discriminación por minusvalía social, tratamiento de interiorización, etc., lo que tiene sus efectos en el uso y valor práctico y simbólico de los idiomas indígenas. El indígena, socialmente pelado, racial y culturalmente segregado y discriminado, tiene enromes dificultades para guardar su identidad indígena, y ejercer su identidad hablando y utilizando su idioma.

Cuando el indígena acepta la versión colonial y racista contra su persona y pueblo, "puede ocultar o renunciar a su identidad, y para ello, uno de los primeros elementos que oculta y deja de usar es el idioma propio". (1:128)

Como consecuencia de los casi 500 años de persecución y bloqueo contra el desarrollo y supervivencia de los idiomas indígenas, actualmente estos presentan signos de resquebrajamiento en sus estructuras propias debido a la presión colonialista tradicional del Estado, la exclusión social y las segregación de los pueblos indígenas: sistema de numeración eliminados en beneficio del sistema

vigesimal arábigo, préstamos del castellano en áreas donde los idiomas indígenas dejaron de ser utilizados (asuntos de gobierno, aspectos jurídicos, religiosos, artísticos, etc.); cambios de estructuras gramaticales de algunas frases y oraciones en beneficio de las estructuras del castellano, etcétera.

A pesar de esta situación negativa, "el uso de sus idiomas de parte de los indígenas no sólo es un acto de resistencia sino también de rebelión y de insurgencia contra el orden lingüístico, social y político establecido por los poderosos no indígenas. Dejar de hablarlos es aceptar la sumisión y el discurso colonial y social contra los pueblos e idiomas indígenas". (2:120)

2.5.1 Efectos de la posición social indígena en sus idiomas y la educación bilingüe

Los factores sociales y políticos a través del nivel de ingresos, del nivel de vida de los hablantes, del idioma de gobierno, hacen que una lengua sea vulnerable y desdeñada o consolidada y prestigiosa. Consecuentemente, hacen que la educación bilingüe sea entre idiomas equivalentes o entre idiomas desiguales y jerarquizados.

Una lengua es vulnerable cuando sus hablantes están políticamente dominados, económicamente dependientes o desprotegidos. Esta situación social y colonial hace que la lengua de dicha comunidad tenga un estatus inferior y esté amenazada en su integridad y existencia. Hace también que sus hablantes –sobre todo los niños escolarizados- "interioricen y perciban como inferiores a su comunidad étnica de pertenencia y a su lengua materna. Este es el caso de los educandos mayas y de algunos sectores de las comunidades lingüísticas mayas ante sus idiomas respectivos". (1:128)

Para nadie es un secreto que, de manera mayoritaria, los mayas de Guatemala viven en pésimas condiciones de vida, tienen escaso acceso a la tierra y a los sistemas de comercialización, tienen bajos ingresos y carecen, en general, de los elementales servicios públicos y son objeto de estigmatización por motivos raciales, étnicos y lingüísticos.

Una lengua es consolidada cuando sus hablantes, a través de sus representantes o dirigentes, son políticamente dominantes, económicamente autosuficientes o semi- autosuficientes y, por ende, están política y socialmente favorecidos o privilegiados.

En general, las lenguas consolidadas tienen un Estado que las utiliza como "idioma oficial, y una burguesía o un sector económicamente poderoso que las promueve y defiende. Es evidente que los miembros de esta comunidad lingüística beneficiada, no ven amenazada –objetiva y subjetivamente- la existencia e integridad y desarrollo de su idioma materno y no la perciben como

inferior. Lo mismo sucede con su comunidad étnica en general. Este es el caso de los educandos criollos y ladinos, y de la comunidad lingüística no indígena en general". (1:129)

Las lenguas no tienen el mismo estatus ni están respaldadas por el mismo poder económico y político. Por ello, a nivel de personas o pueblos se dan necesariamente dos clases de bilingüismo: el equivalente y el disproporcional.

2.5.2 El bilingüismo equivalente

Consiste en aprender y conocer, o dos lenguas consolidadas o dos lenguas vulnerables. Un caso de bilingüismo de las lenguas consolidadas es el de los castellanohablantes de Guatemala que aprenden inglés, y un ejemplo de bilingüismo de lenguas vulnerables lo dan los maya hablantes kaqchikeles que aprenden el K'iche, o los q'echi' que aprenden Mam.

En ninguno de los dos casos anteriores se da un bilingüismo sustractivo; "en el primer caso, el aprendiz de inglés no percibe su comunidad étnica y su idioma como inferiores y no los ve amenazados en su existencia. En el segundo caso, el aprendiz de lengua maya tampoco ve su lengua materna exclusivamente amenazada en su integridad y existencia. En ambos casos, pues, el aprendiz percibe tanto su lengua materna como la segunda lengua que estudia, como idiomas en igualdad de condiciones por la similitud de condiciones económicas y políticas de sus hablantes y de los pueblos que los hablan". (1:129)

2.6.3 El bilingüismo disproporcional

Este bilingüismo resulta del hecho de conocer y hablar dos lenguas en desiguales condiciones económicas y políticas. Se da entre una lengua vulnerable y una consolidada, tal como sucede con los mayahablantes que aprenden el castellano. También se da entre una lengua consolidada y una vulnerable, tal como acontece con los castellanohablantes que aprenden una lengua maya. En el primer caso, el bilingüismo, -que se le inculca o se ve sometido, es sustractivo. El castellano-lengua fuerte y prestigioso por razones sociales y políticas- se superpone, desplaza y elimina la lengua materna del educando maya. En el segundo caso, el bilingüismo que resulta es aditivo porque la lengua maya aprendida como segunda lengua no va a desplazar ni eliminar la lengua castellana del aprendiz.

Es claro que, en la perspectiva de la defensa y promoción de las lenguas y culturas vulnerables, cuando el bilingüismo que se da es disproporcional y en el sustractivo, se debe renunciar a la enseñanza prematura de la segunda lengua. O bien, se debe "postergar su enseñanza hasta su adquisición produzca el menor daño posible en la competencia comunicativa y personalidad de los educando, así como en la vida y desarrollo de su primera lengua". (1:130)

La distinción entre lenguas vulnerables y lenguas consolidadas es lo que permite comprender el funcionamiento tanto de los bilingüismos equivalentes y disproporcionales como de los bilingüismos aditivo y sustractivo. Esto conduce a reconocer que son los factores extraescolares (económicos, políticos, sociales, culturales, ideológicos, históricos, etc.), los que determinan predominantemente el comportamiento lingüístico de las personas y comunidades étnicas, y no tanto la escuela o las leyes.

Por ello, es necesario desbordar el enfoque pedagogista de la enseñanza bilingüe, el cual se limita a estudiar métodos y técnicas de enseñanza, existencia y uso de tecnología educativa, propiedad de los materiales educativos y canta victoria cada vez que estos elementos logran reducir la tasa de analfabetismo, repitencia y deserción escolar. Es necesario desbordarlo y completarlo, no sólo por que la escuela es una variable secundaria en la determinación del comportamiento lingüístico de los hablantes, sino porque aún en tales condiciones, puede contribuir a realizar el genocidio cultural y lingüístico por el tipo de enseñanza bilingüe que practica.

En efecto, aún dentro de la misma escuela, se puede dar determinado tratamiento a los idiomas, el cual indica, por sí solo, si la enseñanza bilingüe practicada es aditiva o sustractiva, según las medidas compensatorias que realiza en materia de idiomas y culturas. El hecho que la escuela fomente el bilingüismo disproporcional entre los mayahablantes ya es un indicador de su participación el fomento del bilingüismo sustractivo, y por ende, en la concretización del etnocidio lingüístico. Así, los mayas, con sus idiomas vulnerabilizados, se ven obligados por la escuela a aprender el castellano, el idioma consolidado de Guatemala.

Una vez aprendido parcial o suficientemente este código, el mayahablante ya no tiene posibilidades de utilizar su lengua materna debido a la presión social y colonial de que es objeto, y a que el sistema educativo tampoco tiene institucionalizado su uso en las aulas. "El hecho que la educación bilingüe maya – castellano solamente se imparta en el primer grado de primaria, o hasta el tercer grado de primaria o solamente en la primaria, es una prueba de este enfoque transicional, asimilista y etnocida del sistema educativo". (1:130)

Es claro que la escuela, al proceder así, implementa el racismo institucionalizado o de hecho, incumple con las actuales leyes en la materia, ayuda a los mayahablantes a no permanecer aislados lingüísticamente y a equiparse de un código que les puede ayudar a defender sus derechos en la lengua de los que hicieron dichas leyes y a cumplir con uno de los requisitos que les puede ayudar a progresar académica y profesionalmente, pero también contribuye a exterminar los idiomas mayas. La cuestión es pues determinar el tipo de enseñanza bilingüe menos aislador pero también menos asimilador.

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central

2.6.4 *Variedades menos asimilistas del EBMI*

En este apartado, se verá la diferencia entre modalidades o variedades negativas y positivas de educación bilingüe, y dos propuestas de variedades positivas con el objeto de que la escuela realice acciones afirmativas en el campo de los idiomas indígenas. La educación bilingüe compensatoria y la educación bilingüe autonómica son pues las propuestas menos mortíferas en materia de educación bilingüe.

El bilingüismo negativo o sustractivo escolar tiene como objeto "el monolingüismo en la lengua consolidada (el español) y por ello, el bilingüismo que implementa es esporádico y transitorio. Una vez logrado cierto bilingüismo, hacia el tercer grado de primaria, se elimina la primera lengua como lengua y objeto de enseñanza.

Entre las modalidades más conocidas de este tipo de educación bilingüe negativa para los pueblos indígenas está la castellanización indirecta o educación bilingüe transicional, y la educación bilingüe que, sin considerar el contexto social, es abstraccionista en la medida en que trata en igualdad de condiciones a los idiomas indígenas y español en las aulas. Así, refuerza el poder del español y no compensa la debilidad de los idiomas indígenas.

A pesar de todos los esfuerzos realizados, y del tiempo transcurrido en la implementación la Educación Bilingüe Multicultural e Intercultural en Guatemala, desde 1984, la EBMI continúa siendo conceptualizada y operativizada como transicional y sigue siendo proyecto piloto.

El sistema educativo y los educadores, inclusive indígenas, continúan siendo instrumentos del etnocidio contra los pueblos y culturas indígenas. Pero la responsabilidad la tiene las autoridades públicas ladinas, pues son ellas los que detentan el poder de decisión y la responsabilidad. Son ellas las que deciden lo que se avanza y en qué se avanza n la educación bilingüe para pueblos indígenas.

Datos que sustentan la anterior afirmación son los siguientes: "Del total de estudiantes indígenas y que constituyen aproximadamente el 50% del total de estudiantes del país, solamente el 10% son atendidos con educación bilingüe maya-castellano. De un total de 80,000 plazas de maestros presupuestados con contrato 011, solamente 7,000 maestros son bilingües con plazas de maestros bilingües."

Estos datos indican que la educación bilingüe es un programa periférico y marginal en relación a la educación no bilingüe o monolingüe en castellano programa por el sistema regular para no indígenas. "No se da servicio educativo a la niñez indígena, y cuando se le atiende se le trata como si fuera educandos ladinos para no discriminarlos". (13:6)

El bilingüismo positivo o aditivo escolar
Tiene como objetivo el bilingüismo estable (desproporcional o no), y por ello, construye y mantiene un bilingüismo permanente y funcional.

La escuela en sí en sus aulas, puede desarrollar un bilingüismo ya sea aditivo, ya sea sustractivo. Si el objetivo del Estado es construir la igualdad entre los pueblos guatemaltecos, entonces deberá implementar modalidades no asimilistas y no equilibristas en materia de educación bilingüe de pueblos indígenas. Felizmente, la Constitución Política vigente, los Acuerdos de Paz y la nueva legislación pro indígena, estipulan que el sistema educativo cambie el rumbo, deje de implementar el bilingüismo sustractivo y operacionalice modalidades de bilingüismo aditivo, en todos los procesos, modalidades y niveles educativos.

Sin embargo, para compensar los efectos negativos de las variables extraescolares sobre el uso y valor de los idiomas indígenas en la calle, dándoles una mayor carga académica y una mayor valoración práctica y simbólica. Puede pues, reforzar o contrarrestar los efectos lingüísticos de los factores no escolares que padecen los hablantes de idiomas indígenas. Tratarlas "en igualdad de condiciones, de manera equilibrista o paralelista por ejemplo con igual tiempo de uso y enseñanza, es tratarlas desigualmente, pues los idiomas indígenas son vulnerables mientras que el español es uno consolidado". (1:133)

Con base en estas consideraciones analizaremos ahora dos propuestas de modalidad básica de concreción del bilingüismo aditivo y menos asimilista: La modalidad de enseñanza bilingüe compensatoria, y la enseñanza bilingüe autonómica. Ambas modalidades concretan la acción afirmativa en las aulas a favor de los idiomas indígenas. En la caracterización de estos tipos de enseñanza bilingüe para pueblos indígenas, se tomará en cuenta:

a) "La dosificación del uso de cada idioma en la primaria.
b) El nivel educativo de introducción de la segunda lengua.
c) El objetivo que se persigue con la enseñanza de la segunda lengua.
d) El motivo del recurso a cada uno de los idiomas.
e) El uso de idiomas como lengua de enseñanza y como objetos de enseñanza.
f) El uso permanente o transitorio de los idiomas.
g) La comunicación pedagógica entre educadores y educandos.
h) La relación con los derechos humanos.
i) La adaptación a las características y exigencias del medio social inmediato y mediato, etc." (1:133)

Como se observa, el enfoque didáctico-pedagógico no es el único elemento que se toma en consideración.

Dos propuestas de educación bilingüe anticoloniales y no asimilistas

La enseñanza bilingüe compensatoria o aditiva, funcional y realista, se llama así a la enseñanza bilingüe que resulta de la acción coordinada, progresiva y complementaria que se da entre la escuela primaria y su entorno inmediato:

- "La escuela enseña casi exclusivamente en el idioma materno y local de los educandos, pero a la vez, enseña el castellano como segunda lengua para satisfacer los requerimientos lingüísticos de los padres de familia que sufren la necesidad de tener competencias lingüísticas en idioma español.

- El educando mayahablante estudia la "y" en su lengua materna pero también aprende el castellano como segunda lengua por razones instrumentales y relacionistas y no integrativas o asimilativas". (1:134)

Se le denomina funcional y realista porque es muy operativa en la enseñanza y aprendizaje de la primera lengua, a la luz de los Derechos Humanos y de la promoción de las lenguas mayas.

Aquí, la escuela no tiene ninguna misión castellanizadora porque se basa parcialmente en el principio de unilinguismo, es decir, la mayanización de la enseñanza para mayahablantes. Su objetivo es reproducir el monolingüismo maya pero sin excluir el conocimiento y uso instrumental del castellano en virtud de su calidad de lengua oficial y lengua dominante. Por ello, en el nivel de porcentajes en el uso y cobertura de ambos idiomas, no se da el paralelismo o paridad idiomática, sino una franca preferencia y ventaja acordada a favor de lenguas vulnerables.

Rasgos principales de esta modalidad de enseñanza bilingüe:

a. ***"Competencia comunicacional: existe*** una comunicación pedagógica real debido a que hay concordancia de código lingüístico entre educadores y educandos. Esta comunicación puede reforzarse o profundizarse si los interlocutores son del mismo pueblo y comunidad lingüística y se identifican a través de la lengua y la cultura y si la enseñanza de idiomas para fines instrumentales.

   Esta saturación hace que el proceso de enseñanza aprendizaje sea productivo o eficiente, además de estar acorde con las normas jurídicas del país en materia lingüística y cultural. Esta productividad en materia de transferencia y adquisición de conocimientos y habilidades suponen resueltos de estandarización y modernización de los idiomas mayas. En efecto, es probable que el docente no tenga grandes problemas con el uso de esos idiomas para servir las clases de ciencias sociales, pero sí para

servir las ciencias exactas, las cuales exigen un léxico técnico y científico adecuado.

Aquí, la escuela contribuye a la estandarización y modernización de dichos idiomas. La escuela contribuye también a enriquecer el potencial comunicacional de los educadores a través de los educandos a través de la impartición de uno o dos cursos diarios de castellano. Se puede hablar de enriquecimiento lingüístico cuando este aprendizaje de la segunda lengua es aditivo y relativamente optativo o voluntario por parte del educando y padres de familia". (1:134)

b. ***"Motivos del recurso a los idiomas de enseñanza: el*** objetivo y causa de este modelo es la enseñanza prioritaria de la lengua materna como instrumento de comunicación, como lengua de cultura y como signo de identidad étnica.

La poca carga académica que se otorga ala enseñanza de castellano en todos los grados de la primaria se debe a que no se trata de utilizarlo como lengua de instrucción ni de reemplazo, sino de enseñarlo sistemáticamente como lengua instrumental y de que permanezca efectivamente como segunda lengua o lengua periférica para los mayahablantes. Ello se debe a que la escuela necesita satisfacer los requerimientos de los padres de familia, quienes, presionados por los requisitos lingüísticos de la sociedad en general, exigen la enseñanza de dicho código a sus hijos.

En este tipo de enseñanza se instrumentaliza a la lengua materna como vehículo de instrucción, del castellano, pero para fines aditivos y, en consecuencia, no se instrumentaliza a los educadores mayas para que contribuyan exterminar sus propias culturas e idiomas.

c. ***Relación con la personalidad de los educandos:*** este sistema de enseñanza bilingüe no produce, por sí mismo, traumas en la personalidad del alumno, ya que confirma y realiza a éste dentro de los cánones de su propia lengua y cultura, lo que repercute en una verdadera autoestima étnica y, por ende, en una armoniosa integración social.

Sin embargo, las perturbaciones en la personalidad pueden provenir y provienen efectivamente de la obligatoriedad legal de aprender y usar la lengua castellana y de la presión social de aprenderlo y usarlo. Por ello, este tipo de concentración de servicios públicos, de descentralización del desarrollo económico y de regionalización sobre bases etnolingüísticas.

d. ***Relación con el entorno sociocultural:*** consideramos que esta modalidad de bilingüismo es una fórmula aceptable para los mayahablantes en vista de sus actuales condiciones económicas y políticas. Es una modalidad que, además de restablecer condiciones económicas y políticas. Es una modalidad que, además de restablecer la comunicación en el hecho

pedagógico y de respetar con cierto nivel de profundidad los derechos humanos de los pueblos indígenas, contribuye a paliar la descomposición y muerte de las lenguas débiles, puesto que la escuela compensa, con sus recursos y a su manera, el desequilibrio lingüístico vigente.

Ciertamente, hay discordancia de este modelo pero no con el entorno social mediato de la escuela ni con la identidad étnica de los educandos, sino con el entorno mediato o macro social y con los códigos de los grupos dominantes y dirigentes de la República, los cuales favorecen el predominio del castellano.

En consecuencia, esta discordancia lingüística es positiva porque contribuye a contrarrestar el efecto nocivo de dichas situaciones y fenómenos sobre las lenguas mayas. Aquí, la escuela y los educadores no se hacen cómplices del etnocidio lingüístico oficial y oficioso. Además, la discordancia "no se debe a la inadaptación de la escuela a dichos factores extraescolares, sino a las injusticias que prevalecen en el campo social y político entre indígenas y ladinos". (1:135)

Por las razones anteriores, no se puede inscribir a este tipo de bilingüismo en el arsenal de las estrategias del asimilismo étnico, pero, tal como ya lo señalamos tampoco puede inscribirse entre las estrategias del pluralismo y del autonomismo, debido a la obligatoriedad legal y social que existe de enseñar y usar el castellano como segunda lengua para los mayahablantes

En efecto, este tipo de bilingüismo no es ideal porque, si bien es cierto que el aprendizaje prematuro de la segunda lengua satisface dictados de autoridades y educadores castellanófilos, también es cierto que tienen efectos negativos en la personalidad forzada del castellano.

En un estudio sobre la Formación de Conceptos de los Niños Bilingües se encuentran los siguientes resultados de la educación bilingüe y bicultural:

- "El aprendizaje temprano de dos sistemas lingüísticos suscita interferencias que debilitan el repertorio de respuestas verbales del sujeto en sus aspectos lexical, fonológico y sintáctico". (1:421)

e. ***Relación con los derechos humanos:*** se puede decir, a primera vista, que con este tipo de enseñanza bilingüe la escuela en sí misma no viola los derechos humanos. En efecto, la escuela –en su nivel y en su campo – se ajusta relativamente a las normas de la Constitución Política y a la legislación guatemalteca en materia cultural y lingüística.

Sin embargo, por motivos extraescolares es un sistema violatorio porque de hecho concretiza la obligación de enseñar y usar la segunda lengua, así viola el principio de libertad lingüística el cual instituye que a nadie se le puede obligar a aprender y usar una segunda lengua cuando habla una

lengua nacional y está en su propio país. Es decir que por ser guatemaltecos, los mayahablantes tienen el derecho de instruirse y de ser instruidos, exclusivamente en su idioma materno y, por tanto, tienen el derecho de ver sus lenguas co-oficiales, por lo menos como lenguas regionales.

El hecho que la Constitución Política Instituya el castellano como única lengua oficial es indicio de colonialismo lingüístico que padecen los mayahablantes, (Art. 143), en la medida en que se le entiende como norma que instituye el castellano como lengua obligatoria para todos los guatemaltecos, es la que hace que la escuela viole el principio de la libertad lingüística.

Por otro lado, es necesario señalar que este tipo de enseñanza respeta, en el nivel intraescolar, los derechos humanos de los educandos mayahablantes. Sin embargo, no es aplicable para las escuelas cuya población escolar está constituida por educandos de diversa pertenencia étnica. Así, en las cabeceras municipales y departamentales del altiplano noroccidental, existen escuelas mixtas en escuelas o de las aulas entre sí

En algunos casos, donde el número de alumnos hablantes de una lengua determinada no justifique el mantenimiento de aulas o de escuelas específicas, será necesario establecer una cuota mínima de alumnos con el propósito de establecer, la presencia de docentes bilingües o la enseñanza en tal o cual idioma. Aquí, "la separación no es una forma de discriminación sino un mecanismo para respetar el principio de la diferencia étnica y lingüística, y por ende, la autogestión cultural". (1:136)

Hasta ahora, en Guatemala, la no discriminación del indígena se manifiesta en tratarlo como ladino, es decir como españolhablantes.

Es preciso recordar que la enseñanza bilingüe compensatoria o aditiva, funcional y realista, solo se justifica y en por las actuales condiciones de dependencia y subordinación económica y política de los pueblos indígenas. De lo contrario, tendría poca razón de ser. Al final de cuentas, cualquiera que sea la variedad de bilingüismo, éste siempre termina por favorecer a la lengua consolidada y dominante.

f. ***Relación con la educación maya guatemalteca: este*** modelo es aceptable en y para las actuales condiciones jurídicas y económico-políticas de los pueblos y cuyas lenguas están en peligro de extinción como la chortí, la mayamopán, la aguateca, la tectiteca, etc.

g. Es un modelo que satisface la petición lingüística de los padres de familia relativa a la enseñanza del castellano a sus hijos para resolver los problemas de comunicación con las dependencias del Estado y con los sectores sociales dominantes. Ello "cumple con la norma jurídica en materia lingüística establecida por la Constitución Política, la cual instituye todavía al castellano como la única lengua oficial. Respeta y promueve las lenguas mayas a través de su uso como objetos de instrucción y compensa cuantitativamente y cualitativamente los efectos negativos del medio social y político dominante sobre dichas lenguas". (1:137)

La enseñanza bilingüe autonómica o monolingüismo regional en la primaria

Así se denomina al bilingüismo tardío y funcional que resulta de la acción concordante y complementaria de la escuela con su entorno inmediato local y regional. Es yuxtapuesto porque, en este caso, cada región lingüística tiene su idioma oficial y co-oficial, y el bilingüismo sólo puede resultar de la yuxtaposición y varias regiones lingüísticas de un mismo Estado y no de la superposición de una segunda lengua sobre la primera.

Aquí también se da la modalidad de enseñanza aditiva pero en el nivel de la secundaria, en donde el educando ya tiene relativamente estructurada la personalidad y está con pleno dominio de su idioma materno. "Este sistema adaptado ahora por el Gobierno de la República de Zaire, país africano; en el primero, los colonialistas belgas instruyeron a los nativos zaireses en sus lenguas maternas pero fueron causados de aislar a dichos pero después de lograr la independencia, el gobierno zaires fomentó la enseñanza bilingüe desde la escuela primaria, pero los resultados fueron negativos para la salud y vitalidad de las lenguas africanas por lo que retornó y oficializó el bilingüismo tardío". (9: 485).

Este modelo es una solución a las limitaciones que presenta el modelo anterior, puesto que evita de manera consciente, la temprana regresión y descomposición de las lenguas vernáculas en el educando y evita los efectos negativos del bilingüismo obligatorio y temprano en la competencia comunicativa y en la personalidad del mismo. Por otro lado, evita el pretendido aislamiento de sus hablantes de las ideas y tecnologías modernas puesto que enseña una lengua internacional en la escuela secundaria.

Este modelo se presenta, entonces como componenda lingüística maya permanente; tampoco cae en el bilingüismo transicional. Se trata de "un sistema que toma en cuenta la necesidad de revitalizar y promover las lenguas nacionales y la necesidad de conocer y utilizar un idioma internacional, para el contacto con el mundo exterior y el acceso a la enseñanza universitaria". (1:138)

Es un modelo que beneficia tanto a la colectividad total (mantiene una lengua oficial como lengua de relación), como a las nacionalidades con lengua propia que componen el Estado (no extermina sus lenguas nacionales respectivas).

Desde luego, este tipo de bilingüismo regional y tardío supone realizado la regionalización sobre bases étnicas, el autogobierno de cada comunidad étnica al menos en asuntos culturales y, logrado un mínimo de control de recursos y de autosuficiencia económica de cada comunidad lingüística, también supone oficializada la lengua materna del educando en la región lingüística correspondiente.

Rasgos principales de la modalidad de enseñaza bilingüe:

a. ***Competencia comunicativa:*** Existe competencia comunicativa entre docentes y alumnos, y entre escuela y entorno local inmediato. La competencia comunicativa conoce el entorno mediato y macrosocial es inexistente en la primaria, sólo se plantea para los estudios superiores. Por ello se introduce progresivamente, la segunda lengua (el castellano) en la secundaria, para que el educando pueda proseguir sus estudios dentro o fuera del país y para que tenga el tiempo suficiente para conocer y dominar su propia lengua (la lengua maya).

Sin embargo, en el caso de Guatemala, la situación de monopolio lingüístico del castellano en el nivel de estudios superiores puede ser provisional y diferente: provisional porque algunos pueblos indígenas pueden estandarizar y modernizar su idioma y tener sus propias universidades regionales de tal manera que sus miembros puedan realizar sus estudios superiores sin cambiar de idioma y región de residencia; diferente porque los mayahablantes, en virtud del principio de libertad lingüística, pueden optar por el inglés en vez del castellano, ya que éste les puede abrir más posibilidades a nivel académico, profesional y turístico que el castellano. En efecto, hasta ahora, se ha argumentado que el aprendizaje castellano es necesario para que el indígena pueda superarse. Sin embargo, es un hecho que el inglés abre más puertas que el mismo castellano, inclusive para los mismos ladinos. Los indígenas podrían obviar un colonialismo lingüístico, ahorrándose el español y pasando directamente de su lengua directa al inglés.

b. ***Motivos del recurso a los idiomas de la enseñanza:*** El principio de monolingüismo en maya, o la mayanización que rige predominantemente este tipo de enseñanza, hace que "el objetivo, la causa y el medio de la educación sea la enseñanza de y en lengua maya, así como la enseñanza de todas las asignaturas en lengua maya". (1:139)

Ahora bien, el recurso a una segunda lengua en la secundaria, se debe, entre otros, a la necesidad de establecer canales de comunicación o interrelación con otros pueblos y con los estudios universitarios. El recurso, entonces se debe a razones instrumentales, relacionales y no asimilistas.

La efectividad de este tipo de enseñanza "depende del tipo de relaciones económicas y políticas que existan entre las comunidades lingüísticas: a mayor

igualdad de oportunidades de desarrollo económico y de autogestión política cultural, mayor posibilidad de monolingüismo regional". (1:139)

Además, es necesario señalar que se hace con esta variedad de bilingüismo es disminuir los efectos nocivos del bilingüismo aditivo, pero no exterminarlos. La segunda lengua de todos modos, hará retroceder a la primera lengua si sus hablantes no están en igualdad de condiciones socioeconómicas y políticas con los de la segunda lengua.

c. ***Relación con la personalidad de los educandos:*** De hecho, no existen perturbaciones en la personalidad del educando cuando es instruido en su lengua materna, sea cual fuere su edad. Las perturbaciones existen por y en el aprendizaje de una segunda lengua. El aprendizaje precoz de un segundo idioma nunca es traumatizante, siempre y cuando la lengua materna del educando no está amenazada en su supervivencia y que no la perciba como inferior. Es decir que, en cualquier edad, se puede aprender un segundo idioma, siempre y cuando los factores sociales y políticos no hagan de la lengua materna, una lengua debilitada y vulnerable. De lo contrario, el bilingüismo inculcado se convierte en sustractivo. A este respecto, se puede decir que "éste educando que provoca el aprendizaje de una lengua consolidada como segunda lengua. Los reduce porque el aprendizaje del mismo se realiza en la edad adolescente, una edad que hace poco vulnerable al adolescente". (9:139)

Los adultos y adolescentes aún pueden cambiar subestructuras o todo su idioma, según la lengua en la cual aprenden a expresar y realizar determinadas operaciones, acciones o situaciones. Es decir que los conocimientos de una persona están estrechamente ligados a la lengua en la que los adquiere. Así, aquellos que aprenden las operaciones matemáticas básicas en una segunda lengua, debe recurrir a la misma para realizar sus cálculos, aunque hablen corrientemente su primera lengua.

Esto es lo que creemos que sucede con los educandos mayahablantes en la actualidad: aprenden a realizar las cuatro operaciones matemáticas básicas en castellano, y por tanto, siempre lo harán en castellano durante el resto de su vida. "A pesar de que hablen cotidianamente en su lengua materna, hacen sus operaciones matemáticas en castellano, lo que revela el cambio lingüístico en un subsistema del idioma materno". (8: 181)

Por lo anterior y en el marco de la defensa y promoción de las lenguas mayas, es necesario postergar la enseñanza de la lengua consolidada (aprendizaje del castellano sólo en la secundaria) y reducirlo a su mínima expresión en el sistema escolar (una o dos horas diarias de clases de castellano, como objeto de enseñanza). Lo ideal es el monolingüismo maya como sistema oficial de la enseñanza escolar para los mayas y dejar optativo el aprendizaje del castellano o

cualquier otra lengua internacional. Tanto el respeto por los derechos humanos (respeto a factores sociales y políticos actuales sobre las lenguas mayas, conducen a esta política lingüística y tipo de educación bilingüe.

d. ***Relación con el entorno social:*** *Existe* una perfecta consonancia, sobre todo en el nivel primario, entre este tipo de bilingüismo y el entorno social inmediato. Con el entorno social mediato y macro, la consonancia es menor, porque tanto en la capital como fuera del país, el idioma oficial es el castellano. Sin embargo, esta disonancia parcial no debe ser vista como grave, puesto que, "en el marco de las autonomías culturales regionales, las lenguas mayas deben ser las lenguas oficiales regionales, y por ende, el sistema educativo de dichas regiones tiene poco que ver, al menor en la primaria, con las regiones y países donde el castellano es el idioma oficial".(1:140)

Es necesario reconocer que este tipo de bilingüismo, yuxtapuesto por razones espaciales, es el sistema más adecuado que existe hasta ahora porque no aísla a los hablantes de lenguas mayas y porque no asimila a los mismos hacia el castellano.

e. ***Relación con los derechos humanos.*** Esta variedad de enseñanza bilingüe en sí no viola los derechos humanos de las nacionalidades mayas en materia cultural y lingüística. Sin embargo, reclamamos que la enseñanza del castellano en la secundaria debe ser opcional y no obligatoria para no transgredir el principio de libertad lingüística. Este tipo, como ya acotamos, estipula que nadie puede ser obligado a aprender y usar una segunda lengua en su propio país.

f. Es decir, que los guatemaltecos pueden elegir libremente el idioma a utilizar, siempre y cuando sea una lengua nacional, es decir, una de las veinticinco que se hablan en la República. La ley sólo puede reglamentar el uso de las lenguas en lo que concierne a actos de la autoridad pública y para los asuntos judiciales, la administración pública, el ejército, la enseñanza escolar, y nada más.

La nueva Ley de Alfabetización (Decreto 43-86) es una norma que, en su nivel y su campo respete el principio de la libertad lingüística ya que trata de evitar que la alfabetización sea un proceso forzado de castellanización. Por ello, en su artículo 5 (inciso d y e) deja libre la opción al hablante de lenguas indígenas y del castellano respecto al idioma en el cual desea alfabetizarse, y para transferir la habilidad de la lecto-escritura de su lengua materna al idioma castellano.

Sin embargo, es de señalar que esta libre opción es ideal pero no operativa porque, de hecho, la opción actual –del mayahablante– ya está determinada por el medio colonial y social en que vive, y no por su libre albedrío. Aquí estamos ante un colonial de mayahablantes. Lo mismo puede decirse la Ley de Idiomas nacionales (Decreto 19-2003) y del Acuerdo de Generalización de la Educación Bilingüe Multicultural e Intercultural en el Sistema Educativo Nacional (Acuerdo Gubernativo 22-2004). Se adelantan a su tiempo para indicar la ruta que debe seguir la sociedad en general.

Por otro lado, es necesario señalar que el bilingüismo autonómico sólo puede ser una modalidad temporal porque la enseñanza ideal es el monolingüismo completo, por lo menos, de y para las comunidades étnicas más fuertes en el nivel socioeconómico y político, y cuyas lenguas estén más estandarizadas. No entraremos a considerar los factores que hacen que una comunidad lingüística sea o no la más autosuficiente posible, ya que el sentido común nos dice que ello se debe a variables económicas y políticas, y no pedagógicas. Por ello, este tipo de bilingüismo, es inseparable de las políticas de desarrollo, de descentralización, de desconcentración, de regionalización, de autogestión cultural, etc., y de las reivindicaciones étnicas del pueblo maya. Sin embargo, es necesario recalcar que, desde el punto de vista de los derechos humanos, no se puede condenar y programar la extinción de cualquier lengua por debilitada y pequeña que sea la comunidad que la hable. Todo lo contrario, "el Estado debería implementar políticas de rescate y tutelaje de las comunidades lingüísticas minoritarias, para compensar su débil densidad demográfica y su falta de poderío político y económico". (1:141)

g. ***Relación con la educación maya guatemalteca.*** En el marco del fomento del bilingüismo desproporcional por parte del sistema educativo, este sistema de enseñanza bilingüe es la componenda máxima que puede realizar en las actuales circunstancias y tomando en cuenta las diversas exigencias: defensa y promoción de las lenguas mayas, y obligación de enseñar y aprender el castellano por razones sociales, económicas y políticas.

Esta variedad de enseñanza bilingüe es factible en Guatemala, siempre y cuando el Ministerio de Educación y los otros ministerios afines, tomen las medidas pertinentes destinadas a crear las condiciones para su realización: estandarización y modernización de las lenguas mayas; publicación de gramáticas, diccionarios y libros de lectura en dichas lenguas; legislación y reglamentación del uso oficial de las lenguas mayas como lenguas de instrucción y como lenguas oficiales regionales, mentalización y capacitación del cuerpo de docentes mayahablantes; reubicación de docentes en sus regiones lingüísticas de pertenencia y de habla; creación y autorización de Consejos Culturales Semiautónomos representativos de cada comunidad lingüística para que

conduzcan el componente étnico de la educación en los aspectos pertinentes y en su nivel respectivo (asignaturas de idiomas, historia, literatura, artes diversas, uso del idioma en la educación regional, cooperación cultural interétnica, etc.). "El Acuerdo de Generalización de la Educación Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional, ya instituyó el funcionamiento de consejos técnicos y consultivos de comunidades lingüísticas para opinar y proponer en el campo cultural el idiomático a las autoridades educativas". (1:142)

En este sistema de enseñanza bilingüe en el nivel de la secundaria puede combinarse, sin embargo, con otros sistemas tal como con el de la enseñanza bilingüe compensatoria. Así, en las condiciones actuales, esta combinación debe realizarse no sólo para satisfacer requerimientos idiomáticos de los educandos y padres de familia indígenas, sino también para no imposibilitar al mayahablante de realizar sus trámites en castellano con la administración pública, para no aislarlos lingüísticamente y en beneficio de una mayanización completa de la enseñanza. La mayanización completa de la enseñanza podrá realizarse, quizás, cuando las comunidades lingüísticas mayas alcancen una relativa autosuficiencia económica y un relativo autogobierno.

Las variables políticas y económicas, tales como el colonialismo, el racismo y la situación de pobreza y pobreza extrema de los indígenas, son determinantes de los proyectos de nación que implementan las autoridades públicas, y por tanto, de las modalidades y resultados de educación bilingüe para pueblos indígenas.

A pesar de los esfuerzos de los diferentes equipos de gobierno y de cooperantes, de las normativas favorables y discursos, la educación bilingüe para y de pueblos indígenas, está conceptualizada y operacionalizada como transicional o transitoria, y como educación periférica o marginal. Su objetivo es, por un lado, la asimilación de los indígenas hacia el español como lengua consolidada, y por otro, el mantenimiento de dicha forma de educación en el grado de proyecto piloto, lo que revela que el objetivo real es no dar educación bilingüe a los pueblos indígenas.

Consecuentemente, el Estado, los gobiernos, las autoridades públicas, los educadores indígenas y no indígenas, han operado y / o son utilizados como agentes del etnocidio contra los idiomas y culturas indígenas, lo que los puede hacer violadores de derechos humanos de las personas y pueblos indígenas.

Debido a la poca o nula implementación de los compromisos estatales asumidos en el Acuerdo sobre Identidad y Derecho de los Pueblos Indígenas, al poco o nulo cumplimiento de la legislación favorables a los pueblos indígenas, y a la falta de voluntad para eliminar o reducir la vigencia del racismo contra los mismos, no se ha buscado implementar en el sistema educativo nacional, modalidades o variedades de Educación Bilingüe no asimilista y no etnocida.

Se hace necesario buscar o elaborar nuevas fórmulas o modalidades de educación bilingüe, sobre todo, de las que implementan la acción afirmativa sobre todo a favor de la revitalización de los idiomas indígenas en las aulas para compensar la debilidad económica y política de los mismos. Asimismo, de las que implementan modalidades de autogestión cultural y educativa con base en los derechos mínimos de autogobiernos de los pueblos indígenas. Para ese efecto, se proponen las fórmulas de la educación bilingüe compensatoria y la educación bilingüe autonómica.

2.7 EDUCACIÓN INTERCULTURAL: SITUACIÓN Y DESAFIOS

En Guatemala, la población está compuesta por 22 grupos indígenas, "los garífunas –un grupo de ascendencia afro antillana con un idioma de la familia caribe arawako, mestizos -llamados localmente ladinos – y la población de ascendencia europea y asiática. Los indígenas están conformados por 21 grupos mayas y un grupo no maya: los xinka". (16:39)

En el censo del 2002, al igual que el de 1994, se exploró en forma sistemática la pertenencia étnica, así como el idioma materno de los miembros del hogar. Según el censo de 2002 del Instituto Nacional de Estadísticas (INE 2003), el 41% de la población era indígena. Al considerar como indígena bien a los que se autoidentificaban como indígenas o los que auto reportaron que su lengua materna era una lengua indígena, el porcentaje de población indígena subió ligeramente al 41.1%. en el mismo censo, al descomponer la pertenencia étnica por grupo lingüístico, se reduce la población indígena al 39.41% (39.26% maya y 0.14% xinka), y se incrementa la población no indígena auto identificada como ladina al 60.07%. Los garífunas conformaban el 0.0.04% y otras pertenencias étnicas agrupadas bajo la categoría otros, el 0.48%. (1:40)

De los grupos indígenas mayas, 15 grupos étnicos con 39 mil o más habitantes conformaban el 98.96% de la población indígena. Los 7 grupos restantes representaban solo el 1.04%. "Los 4 grupos mayas más numerosos: k'iche', q'echi', kaqchikel y mam agrupaban al 80.99% de la población descendencia maya. Estos 4 grupos tenían más de 600 mil habitantes. Otros 4 grupos: q'anjob'al, pocomchi', achi e ixil, con una población. Finalmente, otros 7 grupos lingüísticos con población de entre 39mil hasta casi 79 mil representaban otro 7.21%. El resto de los grupos indígenas mayas combinados representaban el 1.04%.(1:40)" (16:39)

Situación lingüística de la población indígena

A pesar de la riqueza lingüística del país, la población indígena experimenta pérdida de identidad y pérdida lingüística, y ve amenazado su patrimonio cultural.

La discriminación en autoidentificación indígena entre los dos últimos censos apunta a que la población indígena tiene a identificarse menos como indígena en este tipo de estudio. Aunque esto no represente evidencia sobre el cambio de reporte de identidad en el tiempo, dado que la población indígena tiene una tasa de natalidad mayor que la población no indígena. Se esperaría que el porcentaje de población indígena aumentase con el tiempo, no que disminuyese. Desafortunadamente, como los indígenas tienen una tasa de mortalidad superior a los no indígenas, no es posible usar datos censales para construir cohortes en el tiempo que permitan verificar esta hipótesis.

En términos del idioma materno, entre la población indígena de Guatemala se evidencia un cambio del idioma que aprende cono lengua materna, a través de las sucesivas actualizaciones del mapa lingüístico de Guatemala, ha mostrado con claridad este patrón. Siempre con el cambio de lengua materna entre indígenas. Se ha señalado que "existe una relación inversa entre nivel educativo e idioma hablado (autoreportado) como lengua materna". (1:40)

De igual manera, tanto de forma anecdótica como estudios formales, la población indígena, tanto intelectuales como comunitarios, resaltan que los valores culturales propios de la población indígena se ven amenazados por la sociedad dominante y por su instrumento de reproducción, la escuela pública tradicional.

Estado educativo de la población indígena adulta

Tradicionalmente la población indígena ha tenido un nivel educativo menor que el de la población no indígena. Basado en el censo del 2002, se examinó el estado educativo de la población, con el propósito de establecer las diferencias en educación de la población guatemalteca de 15 y más años de edad (población adulta). Para ello, se utilizaron como "(español-idioma indígena) y la pertenencia étnica (a cada uno de los grupos étnicos del país). Los indicadores estudiados fueron el analfabetismo (porcentaje y el grado más alto aprobado de educación formal". (17:20)

En general, el analfabetismo es todavía muy alto en la población adulta (15 años y más) y "casi 3 de cada 10adultos no saben leer y escribir. El analfabetismo es más acentuado en zonas rurales (44%) que en las zonas urbanas (18%). Igualmente, hay más mujeres analfabetas (36.7%) que hombre analfabetos (24.6%). Entre indígenas, la tasa de analfabetismo es más del doble (47.7%) que entre no indígenas (20.4%). Las mujeres indígenas rurales tienen la tasa de analfabetismo más alto del país (65.3%)" (1:21)

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central

Al examinar el nivel educativo promedio de la población adulta se encuentra que éste es bajo, y el promedio de años aprobados no alcanza el quinto grado de primaria (4.6% grados aprobados). "Los hombre se han aprobado literalmente más grados que las mujeres (5 grados vs. 24.2). En general, los hombres tienen más educación formal que las mujeres. También se encontraron importantes diferencias en función del lugar de residencia de las personas. Los adultos urbanos tienen un promedio 6.5 grados aprobados, mientras que los adultos rurales no alcanzan el nivel de tercer grado 82.grados)". (1:21)

El análisis en función de etnicidad muestra que los indígenas tienen en promedio más del doble de educación formal que los indígenas (5.8 vs. 2.6). Este patrón se repitió en función del lugar de residencia (urbano rural). Las mujeres indígenas rurales tenían el nivel de educación formal más bajo, con apenas segundo grado de primaria aprobado. Es importante anotar que, a pesar de las diferentes asociadas a la etnicidad, había tanto no indígenas como indígenas en el límite inferior (sin educación) como en el superior (post graduado universitario), y lo mismo se encontró en función de género, y de etnicidad.

Las diferencias educativas en función del idioma materno reportado, en ninguno de los mismos se alcanzan la primaria completa. En promedio, la población garífuna tiene nivel educativo más alto, y alcanza la primaria completa. Los hispano parlantes casi alcanzan la primaria completa y los xincas casi completan el quinto grado de primaria. Los maya hablantes tienen el nivel educativo más bajo, con apenas un poco más de segundo grado de primaria completado.

Estado educativo de la población indígena en edad escolar

La sección anterior muestra que la población adulta indígena maya tiene un nivel educativo muy inferior al resto de la población del país. Estas estadísticas muestran la situación educativa del país en el pasado, tanto reciente como más lejano.

También es importante establecer si las brechas asociadas al origen étnico se mantienen en el presente. Para ello es oportuno analizar el nivel educativo de la población en edad escolar, de 7 a 18 años, que corresponde a primaria (7 a12) y secundaria en sus dos ciclos: (básico 13 a 15) y diversificado (16 a 18). (1:45)

El país todavía no logra que el 100% de su población en edad escolar logre leer y escribir. El nivel más alto se alcanza en la población de 13 a 15 años, grupo en el que el 87.1% reportó saber leer y escribir. Las usuales brechas asociadas al lugar de residencia y al género se mantienen, tanto para indígenas como para no indígenas.

La brecha asociada a etnicidad es de 14.4% para la población en edad de primaria, de 11.2% para la población de 13 a 15 años y 15.1% para la población de 16 a 18 años. Entonces comparando con la población adulta, la brecha asociada a etnicidad, se ha reducido considerablemente, aunque resulta claro, a la

luz de esta evidencia, que aún se mantiene una clara diferencia de nivel educativo que desfavorece a los indígenas.

El examen de la escolaridad promedio por edad simple para la población en edad escolar, de 7 a 18 años, dilucida con más claridad estas diferencias. Los indígenas tienen menor escolaridad para cada edad. En promedio, los indígenas solo han aprobado el equivalente al 70% de los años que han aprobado los no indígenas, diferencia que se acentúa conforme aumenta la edad. Los indígenas, en promedio, no han completado la educación primaria a ninguna edad. Los no indígenas han completado la primaria a partir de los 26 años, con un retraso promedio de cuatro años.

La población indígena en edad escolar tiene en promedio un nivel educativo menor al que la población no indígena, aunque las brechas entre los dos grupos se han reducido.

Este estado educativo situacional de la población indígena ha sido una de las motivaciones más fuertes para esfuerzos educativos alternativos de la EBI. Ahora se revisará brevemente los antecedentes de la organización de la entrega de servicios de EBI en Guatemala así como su fundamentación legal.

Marco legal de la educación bilingüe intercultural.

Hay dos principales cimientos para la educación bilingüe guatemalteca. Primero el fundamento en convenios interpersonales como: la Convención de los Derechos del Niño, el Convenio Internacional relativa a la lucha contra las discriminaciones de la enseñanza (1960), la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial de la Asamblea General de la ONU, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1996) que reconoce el derecho a la libre determinación de los pueblos, y la Declaración sobre el derecho a la libre determinación de los pueblos, y la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas.

Segundo, las leyes nacionales. "Todos los procesos históricos han buscado que las leyes de educación propicien el reconocimiento y la valoración positiva de la diversidad cultural, contrario a la asimilación y / o incorporación que la misma Constitución Política de la República de 1965 Permitía". (3: 47)

2.7.1 Caracterización de la EBI en Guatemala

La EBI en Guatemala se inició en la década de 1980 con 10 escuelas piloto en los 4 idiomas principales, con prestación en los primeros grados de primaria. Posteriormente se empezó a ofrecer el servicio de preprimaria bilingüe. Luego de este inicio, la EBI ha ido creciendo, hasta cubrir actualmente 14 idiomas mayas y en los últimos años, también el garífuna. En los idiomas adicionales a los 4 idiomas mayoritario iniciales, la cobertura sigue ofreciéndose en preprimaria, nivel para el cual existen maestros y materiales de enseñanza y de aprendizaje. Para

el nivel de primaria, hay maestros certificados, pero no se han desarrollado materiales de enseñanza o aprendizaje.

Entonces, hay EBI en preprimaria, y en la primaria, de forma decreciente, de primero a tercer grado. Sin embargo, la prestación del servicio de EBI no sigue este esquema lineal en todos los casos: en algunas escuelas podrá haber EBI desde preprimaria hasta tercer grado, en otras hasta segundo, en otras hasta primero y en otras solo en preprimaria. Por otra parte, para hacer compleja la situación de implementación de la EBI en las escuelas, en muchas de estas se ofrece solo en primer grado, sin oferta de servicios en preprimaria, y en algunas, solo en segundo o solo en tercer grado.

La implementación de la EBI en Guatemala no se puede entender si hacer referencia al apoyo internacional. "Desde sus inicios, el desarrollo de la EBI ha estado ligado al apoyo internacional y esto continúa siendo así para la mayoría de los componentes del modelo que no están relacionados con salarios para el recurso humano". (1:48)

La EBI se inició con 40 escuelas piloto en 1980, 10 de cada una de las 4 lenguas mayas mayoritarias. Posteriormente, y siempre en la década de los ochenta, se incrementaron a 100 esuelas por área lingüística, lo que hizo un total de 400 escuelas. Durante los noventa, se mantuvo un proceso de incorporación de nuevas escuelas, primero con apoyo del proyecto BEST-USAID, y luego con fondos propios del MINEDUC.

2.7.2 CURRÍCULUM EBI

La EBI se inició con un enfoque de uso del idioma materno como vehículo para aprender el español. A lo largo de los ochenta y de los noventa, se desarrollaron materiales de aprendizaje para idioma materno, para castellano como segunda lengua, para matemáticas (numeración maya), para lectura en el idioma materno, para estudios sociales y para ciencias naturales. Esta producción de materiales ha estado enfocada en los cuatro idiomas principales, aunque se ha hecho materiales para otros ocho idiomas mayas para el nivel de Preprimaria. El pensamiento curricular se transformó en la década de 1990, con tres elementos importantes: aprendizaje centrado en el estudiante (constructivismo), complementariedad de género en los materiales y en la práctica en el aula, y desarrollo de un bilingüismo equilibrado, con un enfoque aditivo del aprendizaje de las lenguas. Es esta visión del currículo EBI la que se revisará brevemente. La nueva propuesta curricular, en el marco de la Reforma Educativa, aún no tiene concreción, por eso solo se la mencionará al final de esta sección.

La cosmovisión maya se fundamenta en una serie de principios: pluralismo, diversidad (multiculturalidad), unidad (interculturalidad), aceptación y solidaridad. Estos principios marcan el norte a la visión y a la misión de la EBI. Así, la visión de la EBI es "configurar la nueva identidad guatemalteca como una nación multiétnica, pluricultural, multilingüe, democrática y participativa". (1:48)

Igualmente, estos principios orientan la visión de la EBI:

"Desarrollar en los niños y las niñas mayas, ladinos, xinkas y garífuna un bilingüismo equilibrado y eficiente, para una educación bilingüe intercultural que propicie el desarrollo de las potencialidades cognitivas de la persona humana y el descubrimiento de su vocación material intelectual, espiritual e impulse su participación dinámica, creativa, reflexiva, con pensamiento crítico y leal." (1:48)

Esta nueva visión curricular excede, claramente, los objetivos de las propuestas curriculares. Mientras que este no es lugar apropiado para un análisis minucioso de lo que la misión y la visión implican, éstas claramente hacen referencia a un enfoque educativo más integrador y profundo, que además proyecta una agenda de política educativa que trasciende los modelos de EBI existentes antes de 2000.

Actualmente el currículo de DIGEBI para los grados de preprimaria y de primero a tercero abarca cinco áreas: comunicación, matemática, sociales, naturaleza y castellano como segunda lengua. El área de comunicación busca que el niño desarrolle las cuatro competencias lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir, en la lengua materna. Las mismas competencias deben desarrollarse para el castellano. El área de matemática busca desarrollar las destrezas requeridas para realizar operaciones matemáticas. Por último, las áreas de sociales y de naturaleza buscan el desarrollo del niño en su entorno social y natural respectivamente.

Estas áreas se integran a tres asignaturas o materias: cultura maya, castellano y matemática. Para cada una de estas asignaturas se han desarrollado textos, los mismos que están disponibles para los cuatro idiomas principales hasta tercer grado. En cultura maya, se trabajan los objetivos relacionados con comunicación en la lengua materna, sociedad y naturaleza.

El castellano se empieza a trabajar desde preprimaria en forma oral. El manejo oral se mantiene hasta primer grado. A finales de primer grado, se debe iniciar el proceso de transferencia de las competencias de lectoescritura desarrolladas en la lengua materna al castellano.

En matemática se busca que el niño desarrolle el pensamiento matemático desde Preprimaria. En este sentido, se propone que "el estudiante desarrolle tanto la lógica de base 20 (maya) como la lógica decimal. La enseñanza de la matemática debe hacerse en el idioma materno hasta segundo grado, a partir de tercer grado se trabaja en el idioma respectivo de acuerdo al tema que se enseñe". (1:49)

El actual proceso de reforma educativa está revisando todo el currículo nacional. Actualmente hay un macro currículo nacional, que integra la educación bilingüe, y que incorpora la educación intercultural para todos los estudiantes del país.

Implementación del currículum en el aula

DIGEBI, desde sus inicios, ha conducido esfuerzos por monitorear el nivel de implementación de la metodología EBI en el aula. A partir de 1998, con apoyo de la USAID, a través del Proyecto MEDIR, se desarrolló un sistema de monitoreo en aula, que actualmente está en ejecución.

Este sistema de monitoreo permite seguir ocho escuelas por departamento, al menos con dos visitas por año, la información recolectada permite a la DIGEBI mejorar la toma de decisiones concernientes con la implementación de la metodología. Simultáneamente, el área de evaluación y monitoreo ha estado aplicando pruebas a estudiantes de primer ingreso para establecer el nivel de habilidad lingüística en L1 y L2 de estos estudiantes.

El currículo, en función de la realidad lingüística específica de cada comunidad, sugiere diferentes aproximaciones de intervención en el aula. Estos requiere evaluarlas habilidades lingüísticas de los estudiantes al ingresar por primera vez a la escuela. "desarrolla pruebas que permiten establecer el nivel de dominio de la L1 y L2 de los estudiantes al entrar a la escuela, desde el área de evaluación de la DIGEBI, ha utilizado estos instrumentos para evaluar las habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso. Los instrumentos permiten definir cuatro escenarios lingüísticos que se pueden identificar:

Monolingüismo maya. En este caso, el estudiante no puede comunicarse en español o lo hace con extrema dificultad; no entiende instrucciones orales ni puede explicarse. Es posible que pueda nombrar algunas cosas que sean resultado de algún ejercicio iniciado en la familia. Este tipo de situación lingüística requiere de un método de enseñanza que prioriza el uso de la lengua materna como lengua de instrucción y como lengua inicial para la lectoescritura. La L2 se introduce gradualmente en forma oral, y una vez que el estudiante alcanza un nivel más desarrollado del castellano, se inicia la enseñanza de la lectoescritura mediante un proceso de transferencia desde la L1. (1:49)

Bilingüismo incipiente. El niño o niña nombró correctamente las figuras, saludó, presentó alguna dificultad en seguir instrucciones y no pudo explicar los juegos ni genera preguntas. Esto implica que "se necesita de más y mejores oportunidades de aprender el español poniendo atención a la correcta elaboración oral de oraciones completas a su correcta pronunciación. Se inicia la enseñanza de la lectoescritura en la L1 y luego se transfiere las competencias a la L2". (1:50)

Paralelismo idiomático. En este caso, el estudiante fue capaz de responder correctamente a todas las secciones de las dos pruebas. Probablemente necesite corregir su pronunciación y ejercitarse bastante para usar su idioma y el español e forma oral lo más claro posible. La acción de enseñanza se hace desde los dos idiomas en forma más o menos simultánea, buscando desarrollar un bialfabetismo equilibrado.

Monolingüismo español. El estudiante puede entender todo en español y se comunica perfectamente en este idioma. Su idioma materno es éste, aunque sus orígenes familiares sean mayas. En este caso, después de haber comprobado su desconocimiento del idioma maya, se le enseñará éste como L2, pensando en rescatar su idioma. La mayoría del tiempo se trabajará en español, pero habrá un período exclusivo que se dedicará al idioma maya con la intención de que se aprenda a leer y escribir. (1:50)

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central

CAPÍTULO TERCERO

MARCO METODOLÓGICO

3.1 OBJETIVOS

Los objetivos planteados fueron los siguientes:

A. GENERAL

Determinar la incidencia de la escuela primaria rural en la promoción de aprendizajes para el encuentro intercultural.

B. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Determinar el conocimiento que tienen los educadores en cuanto a la promoción de aprendizajes para el encuentro intercultural.
- Determinar el conocimiento que tienen los educadores en cuanto a la aplicación de los procesos metodológicos en el encuentro intercultural.
- Comprobar la efectividad de la utilización de la lengua materna en el dominio y desarrollo del aprendizaje.
- Identificar y explicar que factores del aprendizaje inciden en los fenómenos de repitencia, deserción y ausentismo escolar del Nivel Primario.

3.2 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE

Por incidencia de la escuela primaria en la promoción de aprendizajes para el encuentro intercultural se entiende la efectividad de los aprendizaje en la comprensión de conocimientos, valores y actitudes que inciden en la convivencia y el ajuste emocional de la niñez al ambiente escolar y social.

3.3 MANEJO OPERACIONAL DE LA VARIABLE

VARIALBE	INDICADORES	INDICE
Incidencia de la escuela primaria en la promoción de aprendizajes.	• Cultura Poqomam	▪ Lengua ▪ Costumbres ▪ Tradiciones ▪ Valores ▪ Historia ▪ Problemas
Encuentro Intercultural	• Comunicación intercultural	▪ Extracción social del profesor ▪ Dominio las dos lenguas ▪ Dominio metodolo- ▪ gico ▪ Utilización de medios didácticos
	• Fenómenos educativos	▪ Matrícula ▪ Deserción ▪ Promoción

3.4 POBLACIÓN

Se aplicó una guía de observación a 75 alumnos del 3º Grado del Nivel Primario de las escuelas oficiales del municipio de Chinautla, Departamento de Guatemala.

Se entrevistó a 15 directores de las escuelas intervenidas.
Se entrevistó a 105 padres de familia de las comunidades. (Censo)

3.5 MUESTRA

Se aplicó instrumento de observación a una población muestra de 126 docentes que constituyen el 50% de la población.

No	NOMBRE DE ESTABLECIMIENTOS	DOCENTES (PAbs.	DOCENTES PRel	DIRECTORES
1	Esc. Of. Rur. Mixt. Caserío La Laguneta (J.V.)	15	8	1
2.	Escuela Oficial Rural Mixt. No. 908 (J.M.) Aldea El Durazno	14	7	1
3.	Escuela . Oficial Rural Mixta. No. 911 (J.M.), Aldea Buena Vista	21	10	1
4.	Escuela Oficial Rural Mixta No. 913 (J.M) El Chan	16	8	1
5.	Escuela Oficial Rural Mixta Las Villas (J.M.) Aldea Sacojito.	16	8	1
6.	Escuela Oficial Mixta Urbana No. 905 Tipo Mínimo (J.M.) Pueblo Santa Cruz	21	11	1
7.	Escuela Rural Mixta la Cienaga	22	10	1
8	Escuela Oficial Rural Mixta Los Encuentros	20	10	1
9	Escuela Oficial Rural Mixta La Estancia	18	9	1
10.	Escuela Oficial Mixta Urbana No. 912 (J.M.) Tecúm Uman	16	8	1
11	Escuela Oficial Rural Mixta Las Cruces	18	9	1
12	Escuela Oficial Rural Mixta Chuchexip	13	7	1
13	Escuela Oficial Rural Mixta Chilibe	13	7	1
14	Escuela Oficial Rural Mixta, Asentamiento Tierra Nueva II. (J.M.)	14	7	1
15	Escuela Normal Rural "Pedro Molina"	15	7	1
TOTAL		252	126	15

3.6 TÉCNICA E INSTRUMENTOS

En el desarrollo de la investigación se utilizaron las siguientes técnicas:

3.6.1 Técnica de entrevista

La entrevista se utilizó para explorar las ideas, opiniones y percepciones de los directores.

3.6.2 Técnica de observación

Se utilizó lista de cotejo, como instrumento de observación, para determinar cuáles son las características del ambiente interno del aula.

3.7 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El análisis estadístico fue realizado siguiendo un procedimiento cualitativo, es decir, expresar las características del fenómeno a partir de las respuestas obtenidas en el diálogo realizado y las observaciones técnicas realizadas en el escenario del aula, la escuela y la comunidad.

3.8 RECURSOS

Los recursos utilizados fueron los siguientes:

-Físicos

Papel, lápices, lapiceros, hojas, tinta, Máquina de escribir, computadora, escáner

-Humanos

Personas recurso de instituciones
Asesor
Investigador
Profesores, estudiantes, directores, padres de familia e informantes.

-Financieros

Partida para documentación bibliográfica, documentos didácticos, materiales diversos, útiles de oficina.

CAPITULO CUARTO

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA ENCUESTA APLICADA DONCENTES PARA VERIFICACIÓN DEL TRABAJO

PREGUNTA No. 1

¿Existe participación constante de los padres de familia en el proceso de Educación Intercultural de su comunidad?

Alternativa	Frecuencia	%
Siempre	17	14
A veces	71	56
Nunca	38	30
TOTALES	126	100

¿POR QUÉ?

La convergencia entre culturas no es regular, porque el proceso bilingüe no lo impulsa o lo promociona. Hay pocas posibilidades, porque los profesores no fomentan actitudes de comunicación intercultural.

PREGUNTA No. 2

¿Se acercan los padres de familia a la escuela para consultar el avance o rendimiento de sus hijos?

Alternativa	Frecuencia	%
Siempre	34	27
A veces	75	60
Nunca	17	13
TOTALES	126	100

¿POR QUÉ?

La presencia del padre de familia es incidental en el ambiente de la escuela. Aún la escuela no ha creado una agenda para acercar al padre de familia y coordinar con el sobre el aprendizaje de los niños.

PREGUNTA No. 3

¿Participan los padres de familia en la planificación de acciones y actividades educativas?

Alternativa	Frecuencia	%
Siempre	13	10
A veces	35	28
Nunca	78	62
TOTALES	**126**	**100%**

¿POR QUÉ?
Los padres de familia no participan en la organización de acciones educativas, porque su incidencia se ve en otro tipo de acciones.

PREGUNTA No. 4

¿Aportan ideas los padres de familia para la planificación de algunas actividades educativas?

Alternativa	Frecuencia	%
Siempre	27	22
A veces	81	64
Nunca	18	14
TOTALES	**126**	**100%**

¿POR QUÉ?
Los aportes de los padres de familia se ve particularmente en aspectos de infraestructura o de financiamiento pero no en los aspectos conocimiento y aprendizaje, particularmente en los problemas del rendimiento de sus hijos.

PREGUNTA No. 5

¿Las costumbres y tradiciones son practicadas y respetadas en la escuela?

Alternativa	Frecuencia	%
Siempre	15	12
A veces	94	75
Nunca	17	13
TOTALES	**126**	**100%**

¿POR QUÉ?

Los procesos de aprendizaje toman de vez en cuando las costumbres y tradiciones de la comunidad como referentes concretos para enriquecer las expectativas de conocimiento de los niños.

PREGUNTA No. 6

¿Disponen de tiempo suficiente las madres y padres de familia para participar y colaborar con la Escuela?

Alternativa	Frecuencia	%
Siempre	8	6
A veces	12	10
Nunca	106	84
TOTALES	**126**	**100%**

¿POR QUÉ?

Los padres de familia nunca disponen de tiempo social para atender las necesidades educativas de sus hijos. Se acercan a la escuela cuando es requerida su presencia por alguna actividad fuera del contexto de los aprendizajes.

PREGUNTA No. 7

¿Disponen los miembros de la comunidad de recursos económicos y materiales para la formación intercultural de sus hijos?

Alternativa	Frecuencia	%
Siempre	17	13
A veces	98	78
Nunca	11	9
TOTALES	126	100%

¿POR QUÉ?

Hay disposición económica casi presente para financiar las actividades interculturales de los niños. Especialmente en las patrias o fiestas de aniversario.

PREGUNTA No. 8

¿Los padres de familia están dispuestos a impulsar la Educación Intercultural?

Alternativa	Frecuencia	%
Siempre	51	40
A veces	61	48
Nunca	14	12
TOTALES	**126**	**100%**

¿POR QUÉ?

Los padres de familia están dispuestos a impulsar la educación intercultural de sus hijos cuando se ven obligados a defender su cultura y sus tradiciones.

PREGUNTA No. 9

¿Participa usted acciones educativas de comunidad?

Alternativa	Frecuencia	%
Siempre	7	6
A veces	106	84
Nunca	13	10
TOTALES	**126**	**100%**

¿POR QUÉ?

Los profesores participan en acciones educativas de comunidad cuando son requeridos por parte de las autoridades educativas locales, o cuando hay actividades de proyección.

PREGUNTA No. 10

¿Conoce usted su misión de educador, según la cosmovisión Maya?

Alternativa	Frecuencia	%
Siempre	6	4
A veces	26	21
Nunca	94	75
TOTALES	126	100

¿POR QUÉ?

Los profesores no conocen la cosmovisión Poqomam, esto hace que el diálogo sea inexistente y que los estudiantes no sean asistidos en sus demandas de aprendizaje, especialmente en los primeros grados de la escolaridad primaria.

PREGUNTA No. 11

¿Asiste a cursos sobre Educación Bilingüe Intercultural según la programación del Ministerio de Educación?

Alternativa	Frecuencia	%
Siempre	26	21
A veces	95	75
Nunca	5	4
TOTALES	126	100

¿POR QUÉ?

La asistencia a cursos por parte de los profesores es regular, sin embargo estos cursos no tocan aspectos sustanciales del encuentro intercultural.

4.2 RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA ENTREVISTA APLICADA A DIRECTORES DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS.

PREGUNTA No. 1

PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
¿Constituye un modelo educativo ideal la EIB para la formación integral del educando?	Si. La Educación Intercultural constituye la posibilidad de que el alumno conozca y comprenda las características de otras culturas.

PREGUNTA No. 2

PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
¿Se definen las políticas y estrategias para que los profesores no se pierdan en el proceso de aprendizaje?	A veces. Sin embargo prevalece aún una conducta baja en el manejo de una sola concepción cultural.

PREGUNTA No. 3

PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
¿Los objetivos de la EIB posibilitan la comprensión de las necesidades del estudiante?	Muchas veces los objetivos se pierden porque el profesor maneja su propia versión y comportamiento sobre lo que se debe enseñar y aprender.

PREGUNTA No. 4

PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
¿Cuál es el método más efectivo para el aprendizaje participativo e intercultural?	El método más importante es el método Comunicativo Funcional porque a través de la relación del diálogo y la interacción con el medio es como se aprende.

PREGUNTA No. 5

PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
¿Se permite hacer adecuaciones locales a las estipulaciones proceden de un centro curricular que impone la forma y el contenido?	No. Muchas veces las imposiciones son perceptibles, porque vienen de un poder establecido y los profesores de las escuelas periféricas tienen que respetarlas.

PREGUNTA No. 6

PREGUNTA	RESPUESTA
¿La metodología y la técnica en el proceso de aprendizaje de fácil aplicación?	Si. En de fácil aplicación. Pero a veces se torna aburrido porque se repiten muchas palabras o conceptos. La variedad es importante para que los niños vayan aprendiendo nuevos significados.

Pregunta No. 7

PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
¿Permite la EIB la participación activa del estudiante en el proceso del aula?	Si. Se permite en cuanto a participar en un interrogatorio; pero se le impide hacerlo cuando él quiere participar fuera del aula, con otros compañeros, en acciones más integradas, como juegos, recreaciones, etc.

PREGUNTA No. 8

PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
¿Se revisan constantemente la calidad de los procesos del aprendizaje en el ciclo de Educación fundamental?	No. No se revisan. Hay muchos problemas en esto. Cuando los profesores prometen algunos cambios siempre encuentran resistencia por parte de las autoridades centrales.

PREGUNTA No. 9

PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
¿Se revisa continuamente la calidad de los productos de aprendizaje en los primeros grados del Ciclo de Educación Fundamental?	NO. No se revisan. Hay muchos problemas en esto, porque se cree que los procesos están acabados y que no necesitan cambios en sus modalidades. Esto limita elevar la calidad del producto año con año.

PREGUNTA No. 10

PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
¿Se aplican procesos de evaluación diagnóstica para verificar qué formación inicial lleva el estudiante?	No. Esto no tiene ninguna importancia en las escuelas primarias, sobre todo en los primeros grados. La evaluación diagnóstica serviría para saber como llegan los niños de sus hogares.

PREGUNTA No. 11

PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
¿Se aplican evaluaciones sumativas para verificar calidad de los contenidos en los primeros grados?	Si. Estas son las que más se aplican. Sin embargo este tipo de evaluación no debería aplicarse mucho en los primeros grados. Son otras formas de evaluación.

PREGUNTA No. 12

PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
¿Se aplican evaluaciones alternativas para verificar cambios de actitudes y hábitos de trabajo en el alumno?	No. Las evaluaciones formativas no se aplican. Las calificaciones son numéricas. Deberían ser descriptivas, para expresar los estados de aprendizaje de los niños.

PREGUNTA No. 13

PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
¿La dinámica evaluativa de la escuela permite la retroalimentación del aprendizaje?	No. No se permite retroalimentar. La retroalimentación es muy importante para recuperar al niño de sus problemas, fallas y limitaciones.

PREGUNTA No. 14

PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
¿Se contemplan períodos remediables para evaluar condiciones de logro?	No, la escuela no las contempla. Los profesores no dedican tiempos a los problemas de las fallas vistas en el transcurso normal del trabajo escolar.

PREGUNTA No. 15

PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
¿Existe una política de actualización de los profesores para mejorar niveles de desempeño?	No, no hay una política de formación y capacitación. La Educación Intercultural Bilingüe necesita que los profesores se actualicen para comprender sus alcances.

PREGUNTA No. 16

PREGUNTA	RESPUESTA CONSTANTE
¿Se contempla la información periódica a los padres de familia de los alcances de la Educación Intercultural Bilingüe?	No. Las informaciones a los padres de familia se dan ocasionalmente. Cuando hay problemas o cuando las autoridades necesitan resolver un problema de infraestructura. Pero para efectos de problemas de aprendizaje no los toman en cuenta.

4.2 RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LISTA DE COTEJO A NIVEL DEL AULA.

4.2.1 DOMINIO DEL IDIOMA MATERNO

No.	ASPECTO	SI	NO
1	Al ingresar al aula el profesor saluda en su lengua materna.		X
2	Al iniciar la clase el profesor instruye en idioma Poqomam.		X
3	Al desarrollar la clase el profesor se comunica en idioma Poqomam.		X
4	Al recapitular el desarrollo de la clase el profesor lo hace en idioma Poqomam.		X
5	Al evaluar el proceso, el profesor lo hace en idioma Poqomam		X

INTERPRETACIÓN

La cultura del aprendizaje se da solamente en castellano sobre todo cuando se quiere instruir o dar formación en valores y verificar los aprendizajes adquiridos por los niños en los primeros grados de la escolaridad.

4.2.2 MANEJO DE COMUNICACIÓN

No.	ASPECTO	SI	NO
1	La comunicación se da sólo en idioma Poqomam.		X
2	La comunicación se da sólo en idioma castellano.	X	
3	La comunicación se da en los dos idiomas.		X
4	El profesor prefiere comunicarse en castellano.	X	
5	Los profesores se comunican entre sí en su idioma.		X

INTERPRETACIÓN

La comunicación al interior del aula se da en los dos idiomas, pero sobresale el idioma castellano, por una serie de circunstancias determinadas por el ambiente escolar.

4.2.3 MANEJO A NIVEL DE AULA

1	Las preguntas que formula el profesor las hace en forma fácil y accesible.		X
2	La motivación la hace continuamente para estimular al alumno.		X
3	La presentación del contenido nuevo la hace fácil y comprensible.		X
4	La comunicación interpersonal es amena y afectiva.	X	
5	Aplica la metodología de la Educación Bilingüe Intercultural.		X

INTERPRETACIÓN

El proceso del aula, si bien es cierto que es ameno y afectivo, se torna difícil, y a veces incomprensible porque las preguntas o el interrogatorio es difícil de comprender por parte de los alumnos. Estos por temor no preguntan o nunca expresan sus problemas, dudas o dificultades que tienen en su aprendizaje.

4.2.4 UTILIZACIÓN DEL MATERIAL

No.	ASPECTO	SI	NO
1	El aula tiene un ambiente letrado.		X
2	Los materiales que utiliza están escritos en lengua materna.		X
3	Los materiales son atractivos y animados.	X	
4	Los materiales enriquecen la experiencia del conocimiento.		X
5	Los materiales están adaptados a la edad del niño.	X	

INTERPRETACIÓN

El ambiente letrado que presenta el aula esta hecho en castellano, posiblemente por la cultura lingüística del profesor. Esto perjudica la comprensión total de los significados en vista de que el niño o la niña sólo tienen manejo de su idioma materno.

RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA ENTREVISTA APLICADA A PADRES DE FAMILIA

¿Son invitados los padres de familia para desarrollar el proceso de Educación Intercultural en su escuela?

Alternativa	
Siempre	
A veces	X
Nunca	
TOTALES	

¿Las madres y los padres de familia están siempre informados de todas las actividades educativas de la escuela?

Alternativa	
Siempre	
A veces	X
Nunca	
TOTALES	

¿Se comunica usted con su familia en idioma Maya hablado en la comunidad?

Alternativa	
Siempre	
A veces	X
Nunca	
TOTALES	

¿Mantiene la escuela constante relación con los padres de familia de la comunidad?

Alternativa	
Siempre	
A veces	X
Nunca	
TOTALES	

¿Convoca la escuela a los padres de familia para cualquier razón, problema o celebración?

Alternativa	
Siempre	X
A veces	
Nunca	
TOTALES	

¿Planifica la escuela y toma decisiones, juntamente con los padres de familia?

Alternativa	
Siempre	
A veces	X
Nunca	
TOTALES	

¿Aprecia el traje de las mujeres y hombres, propios de la población?

Alternativa	
Siempre	X
A veces	
Nunca	
TOTALES	

¿Participa usted en la práctica de costumbres y tradiciones de su comunidad?

Alternativa	
Siempre	
A veces	X
Nunca	
TOTALES	

¿Comparte usted con su familia, las costumbres y tradiciones de su población?

Alternativa	
Siempre	
A veces	X
Nunca	
TOTALES	

¿Enseña usted el idioma materno a sus hijos?

Alternativa	
Siempre	X
A veces	
Nunca	
TOTALES	

CONCLUSIONES

1. Los procesos iniciales de aprendizaje se brinda esporádicamente en lengua materna, se desestima de esta manera el valor fundamental del contexto social y familiar.

2. Los profesores acusan poco dominio en los procesos iniciales del aprendizaje de los primeros grados, asimismo no fomentan actitudes de comunicación entre sectores para el encuentro intercultural.

3. La metodología al interior del aula y de la escuela no responde a las características multilingües, tampoco al enfoque bilingüe intercultural. Se desestima la confluencia de los dos idiomas en el aprendizaje, siendo el dominante el idioma español en muchas ocasiones.

4. El aprendizaje en los primeros grados del Nivel Primario aún no persigue una estrategia intercultural, en cuanto a la noción y comprensión de las culturas existentes a nivel local.

5. La tradición y los valores comunitarios se ven bloqueados por la imposición del idioma castellano. Los textos son impuestos por un poder central y no se permiten los aprendizajes en los dos idiomas.

6. Las evaluaciones que se realizan se fijan en la medición del aprendizaje, se quedan marginados los procesos de evaluación alternativa, fundamentados en los valores, en las actitudes, en las destrezas y habilidades instrumentales.

7. Persiste la actitud de profesores de los primeros grados en marcar diferencias en cuanto a la metodología directiva, en el idioma castellano, como reflejo dominante de que el idioma Poqomam es culturalmente inferior.

8. Coordinar acciones con padres de familia de la comunidad local para enfatizar la necesidad de promover encuentros interculturales.

RECOMENDACIONES

1. Exigir de las autoridades del Ministerio de Educación una normativa que impulse la Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles y escuelas del país, con criterios de descentralización técnico-administrativa.

2. Impulsar aprendizajes intensivos de formación profesional en todos los niveles en materia científica, lingüística y metodológica, en el marco de la interculturalidad.

3. Impulsar la formación científica en el campo de la administración educativa con miras de mejorar niveles de logro en los procesos de aprendizaje y en la administración de las escuelas.

4. Definir una política de Educación Intercultural Bilingüe, marcada en la comprensión de las culturas, en los valores, en la tolerancia y el respeto por las diferencias.

5. Enfatizar la formación y capacitación en la evaluación formativa que integre cada una de las manifestaciones culturales y lingüísticas de cada uno de los grupos incorporados a la escuela.

6. Promover aprendizajes fundamentales de Educación Intercultural con énfasis en la cultura materna y educación en Derechos Humanos, que permitan la coparticipación de todos los sectores a nivel local.

7. Coordinar acciones con padres de familia, líderes locales, autoridades de la comunidad para hacer comprender la necesidad de sistematizar los procesos iniciales de aprendizaje en un marco intercultural.

8. Promover procesos de convencimiento a autoridades educativas, mediante diferentes medios, a efecto de comprometerlos en la dirección de propuestas interculturales.

BIBLIOGRAFÍA

1. ÁLVAREZ ARAGÓN, Virgilio. **Laberintos: educación bilingüe e interculturalidad.** FLACSO. Editorial de Ciencias Sociales. Guatemala. 2007

2. CALVET Jean Louis. **Lingüística y Colonialismo.** Pequeño tratado de Glottophagie, No. 352, pequeña Biblioteca Payot, Francia. 1974.

3. CIFUENTES, H.E. **Educación Bilingüe en Guatemala.** Guatemala, MINEDUC-PRONEBI. 1988.

4. COJTÍ CUXIL, D. **Ensayo sobre las variedades de Enseñanza Bilingüe (desde el bilingüismo etnocida hasta el bilingüismo etnocida).** Dirección de Desarrollo Socio-Educativo Rural, Proyecto de Desarrollo de la Educación Primaria Rural, Fotocopias, Circulación Restringida, Guatemala, 1987. pp. 36)

5. Consejo Nacional de Educación Maya, CNEM. **Lineamientos del Marco Curricular de Educación Maya.** Francisco Puac y Mario Noj (autores), primera edición. Editorial Maya Na'oj, Guatemala. 2005

6. ESEDIR. **Nuestra Cultura Maya.** Pensamiento y Vida Maya. Compilado por Pedro Guorón y compañeros. 2002

7. HUSSERL Edmund, **La Crisis de las ciencias europeas y la Filosofía Trascedental.** North Western University Press. Evanston 1970

8. KOLERS, Paul A. **Traducción y bilingüismo.** En comunicación, lenguaje y pensamiento de George A. Millar, Ediciones Simep Villeurbanne, Francia. 1975.

9. MALLEN, PIERE, Louis. **Problemas actuales de naciones bilingües,** en Revue des-sciences morales et Politiques" (Revista de Ciencias morales y políticas), Ediciones Gauthier, Francia. 1983

10. Ministerio de Educación de Guatemala. **Diálogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa.** Conclusiones. Guatemala, marzo 2001

11. MINEDUC, SIMAC, DIGEBI, CNEM y otros. **Relatora Informe Final del Seminario Nacional Regiones Sociolingüísticas para la Descentralización del Curriculo.** Antigua, Guatemala, marzo 2001

12. MINUGUA. **Los pueblos indígenas de Guatemala. La superación de la Discriminación en el Marco de los Acuerdos de Paz.** Informe de verificación de la Misión de Verificaciones de las Naciones Unidas en Guatemala, Guatemala. 2001.

13. Prensa Libre, 2005, p 6). Guatemala, 21de abril de 2005.

14. PNUD- Guatemala. **Guatemala: Una Agenda para el Desarrollo Humano.** Informe Nacional de Desarrollo Humano, 2003. Editorial Sur, S.A. 2003

15. RESTREPO, Luis Carlos. **El derecho a la ternura.** Primera edición, Editorial LOM. Chile. 1999.

16. RIVAS, R.D. **Pueblos indígenas y garífunas de Honduras.** Una caracterización. Honduras, SNV. Guaymuras. 1993.

17. RUBIO, F. **Estudio de seguimiento de la EBI en el Quiché.** Manuscrito no publicado. AIR-Juárez y Asociados- USAID. Guatemala. 2002.

18. TORRES-RIVAS, E. **Estado, Heterogeneidad Estructural y Ciudadanía, Una Visión Etnocultural,** fotocopia, Difusión restringida, Guatemala. 2005.

19. UNIVERSIDAD RAFAEL LANDIVAR. II Congreso Internacional de Filosofía. **Educción para la democracia participativa: paradoja en la lógica de la Globalización.** Guatemala. 2005

20. VALLESCAR PALANCA, Diana de. **Cultura, multiculturismo e Interculturalidad. Hacia una Racionalidad Intercultural.** Guatemala, 2005.

21. ZETINA Mario, Et al **Las exclusiones durante el siglo XX en Guatemala.** Ediciones Criterio Gráfico-ONU. Guatemala. 2001

APÉNDICE

ENCUESTA APLICADA DONCENTES PARA VERIFICACIÓN DEL TRABAJO

1. ¿Existe participación constante de los padres de familia en el proceso de Educación Intercultural de su comunidad?

   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

2. ¿Se acercan los padres de familia a la escuela para consultar el avance o rendimiento de sus hijos?

   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

3. ¿Participan los padres de familia en la planificación de acciones y actividades educativas?

   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

4. ¿Aportan ideas los padres de familia para la planificación de algunas actividades educativas?

   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

5. ¿Las costumbres y tradiciones son practicadas y respetadas en la escuela?

   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

6. ¿Disponen de tiempo suficiente las madres y padres de familia para participar y colaborar con la Escuela?

   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

7. ¿Disponen los miembros de la comunidad de recursos económicos y materiales para la formación intercultural de sus hijos?

   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

8. ¿Aceptan los padres de familia los procesos de Educación Bilingüe Intercultural?

   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

9. ¿Conoce usted su misión de educador, según la cosmovisión Maya?

   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

10. ¿Asiste a cursos sobre Educación Bilingüe Intercultural según la programación del Ministerio de Educación?

    Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

11. ¿Participa en cursos docentes sobre Metodología de Educación Intercultural?

    Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

12. ¿Participa en capacitaciones docentes sobre metodología de Educación Intercultural?

    Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

ENTREVISTA APLICADA A DIRECTORES DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS

1. ¿Constituye un modelo educativo ideal la EIB para la formación integral del educando?
2. ¿Se definen las políticas y estrategias para que los profesores no se pierdan en el proceso de aprendizaje?
3. ¿Los objetivos de la EIB posibilitan la comprensión de las necesidades del estudiante?
4. ¿Cuál es el método más efectivo para el aprendizaje y dominio de la lecto-escritura?
5. ¿Se permite hacer adecuaciones locales a las estipulaciones proceden de un centro curricular que impone la forma y el contenido?
6. ¿La metodología y la técnica en el proceso de aprendizaje de lecto-escritura son de fácil aplicación?
7. ¿Permite la EIB la participación activa del estudiante en el proceso del aula?
8. ¿Se revisan constantemente la calidad de los procesos del aprendizaje en el ciclo de Educación fundamental?
9. ¿Se revisa continuamente la calidad de los productos de aprendizaje en los primeros grados del Ciclo de Educación Fundamental?
10. ¿Se aplican procesos de evaluación diagnóstica para verificar qué formación inicial lleva el estudiante?
11. ¿Se aplican evaluaciones sumativas para verificar calidad de los contenidos en los primeros grados?
12. ¿Se aplican evaluaciones alternativas para verificar cambios de actitudes y hábitos de trabajo en el alumno?
13. ¿La dinámica evaluativa de la escuela permite la retroalimentación del aprendizaje?
14. ¿Se contemplan períodos remediables para evaluar condiciones de logro?
15. ¿Existe una política de actualización de los profesores para mejorar niveles de desempeño?
16. ¿Se contempla la información periódica a los padres de familia de los alcances de la Educación Intercultural Bilingüe?

DE LISTA DE COTEJO A NIVEL DEL AULA.

DOMINIO DEL IDIOMA MATERNO

No.	ASPECTO	SI	NO
1	Al ingresar al aula el profesor saluda en su lengua materna.		
2	Al iniciar la clase el profesor instruye en idioma maya.		
3	Al desarrollar la clase el profesor se comunica en su idioma maya.		
4	Al recapitular el desarrollo de la clase el profesor lo hace en su lengua maya.		
5	Al evaluar el proceso, el profesor lo hace en su lengua materna.		

MANEJO DE COMUNICACIÓN

No.	ASPECTO	SI	NO
1	La comunicación se da sólo en lengua materna.		
2	La comunicación se da sólo en idioma castellano.		
3	La comunicación se da en los dos idiomas.		
4	El profesor prefiere comunicarse en castellano.		
5	Los profesores se comunican entre sí en su idioma.		

DOMINIO EN EL AULA

UTILIZACIÓN DEL MATERIAL

No.	ASPECTO	SI	NO
1	El aula tiene un ambiente letrado.		
2	Los materiales que utiliza están escritos en lengua materna.		
3	Los materiales son atractivos y animados.		
4	Los materiales enriquecen la experiencia del conocimiento.		
5	Los materiales están adaptados a la edad del niño.		

No.	ASPECTO	SI	NO
1	Las preguntas que formula el profesor las hace en forma fácil y accesible.		
2	La motivación la hace continuamente para estimular al alumno.		
3	La presentación del contenido nuevo la hace fácil y comprensible.		
4	La comunicación interpersonal es amena y afectiva.		
5	Aplica la metodología de la Educación Bilingüe Intercultural.		

INSTRUMENTO DE ENCUESTA APLICADA A PADRES DE FAMILIA

1. ¿Son invitados los padres de familia para desarrollar el proceso de Educación Intercultural en su escuela?

   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

2. ¿Las madres y los padres de familia están siempre informados de todas las actividades educativas de la escuela?

   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

3. ¿Se comunica usted con su familia en idioma Maya hablado en la comunidad?

   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

4. ¿Mantiene la escuela constante relación con los padres de familia de la comunidad?

   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

5. ¿Convoca la escuela a los padres de familia para cualquier razón, problema o celebración?

   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

6. ¿Planifica la escuela y toma decisiones, juntamente con los padres de familia?
   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

7. ¿Aprecia el traje de las mujeres y hombres, propios de la población?

   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

8. ¿Participa usted en la práctica de costumbres y tradiciones de su comunidad?
   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

9. ¿Comparte usted con su familia, las costumbres y tradiciones de su población?

   Siempre _____ A veces _____ Nunca _____

10. ¿Enseña usted el idioma materno a sus hijos?

    Siempre _____ A veces _____ Nunca _____