

Informe final proyecto de investigación 2022

Dirección General de Investigación –



Universidad de San Carlos de Guatemala
Dirección General de investigación



Programa Universitario de Investigación en Educación y Estudios para la Paz.

Educación Bilingüe Intercultural: estudio de los avances y desafíos en la educación superior estatal en Guatemala 2011-2020

B 34

4.8.63.0.46

Escuela de Formación de Profesores de enseñanza Media, EFPEM

**Dra. Alicia Catalina Herrera Larios
PEM. Wielman Humberto Cifuentes Estrada
Licda. Brenda Lily Otzoy Chipix**

Guatemala, 28 de febrero de 2023

Autoridades

Dra. Alice Burgos Paniagua
Directora General de Investigación

Ing. Agr. MARN Julio Rufino
Salazar Coordinador General
de Programas

Lic. León Roberto Barrios Castillo
Nombre Coordinador del Programa Universitario de Investigación en Educación y Estudios para
la Paz.

Autores

Dra. Alicia Catalina Herrera Larios
Licda. Brenda Lily Otzoy Chipix
PEM. Wielman Humberto Cifuentes Estrada

Universidad de San Carlos de Guatemala, Dirección General de Investigación (DIGI),
2023. El contenido de este informe de investigación es responsabilidad exclusiva de sus
autores.

Esta investigación fue cofinanciada con recursos del Fondo de Investigación de la DIGI de la
Universidad de San Carlos de Guatemala a través de la partida presupuestaria 4.8.63.0.46 con
código B34, en el Programa Universitario de Investigación en Educación y Estudios para la
Paz.

Los autores son responsables del contenido, de las condiciones éticas y legales de la
investigación desarrollada.

1 Índice general

Índice de Contenido

2	Resumen y palabras clave-----	13
3	Introducción-----	15
4	Planteamiento del problema -----	18
5	Delimitación en tiempo y espacio-----	19
5.1	Delimitación en Tiempo -----	19
5.2	Delimitación espacial -----	19
6.	Marco contextual y teórico-----	19
6.1	Educación Bilingüe Intercultural: Contexto internacional y nacional.-----	19
6.1	Antecedentes de Educación Bilingüe Intercultural en Abya Yala, “América Latina”	23
6.1.2	Educación Bilingüe Intercultural: Un tema cuestionado y no apropiado por los Pueblos Originarios de Colombia. -----	24
6.1.3	La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: Historia y realidad. -----	28
6.1.4	Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia: Caminos diversos sobre la realidad de los pueblos. -----	36
6.1.4.1	Debates y avances por la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia. -----	38
6.1.5.	Educación Bilingüe Intercultural en Iximulew-Guatemala. -----	41
6.1.5.1	Origen e historia de la Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala -----	42
6.1.5.2	La Educación Bilingüe Intercultural en la década 1980-1990-----	42
6.1.5.3	Avances de la Educación Bilingüe Intercultural de 1990-2000 -----	45
6.1.6	La formación de profesores en educación bilingüe intercultural en la EFPEM de la Universidad de San Carlos de Guatemala -----	58
6.1.7	El racismo como política de Estado en el origen de la EBI -----	60
6.1.8	Conflicto armado interno en Guatemala (1960-1996).-----	60
6.1.9	La revolución del 1944 -----	61

6.1.10 Acuerdos de paz y Pueblos Originarios.	61
6.1.11 Avances y Desafíos de la EBI en la Educación Superior	63
6.1.12 El desafío de la EBI en la educación superior estatal	64
6.2 Marco Teórico: Teorías de la Educación Intercultural Bilingüe o Educación Bilingüe Intercultural: Conceptos y definiciones para su comprensión.	67
6.2.1 La teoría como fundamento de la Educación en contextos diversos socioculturalmente.	67
6.2.2 Conceptualización latinoamericana de la educación bilingüe intercultural	68
6.2.3 Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Conceptos y definiciones, caso Colombia y Bolivia.	69
6.2.5 Educación bilingüe Intercultural en Bolivia: Conceptos, definiciones y normativas.	77
6.2.6 La Educación Bilingüe Intercultural -EBI- en Guatemala.....	82
6.2.6.1 El bilingüismo	82
6.2.6.2 Capacidad bilingüe.....	84
6.2.6.3 Tipos de bilingüismo	84
6.2.6.4 Educación bilingüe.....	86
6.2.6.5 Educación intercultural.....	87
6.2.6.6 Educación bilingüe intercultural, EBI.	88
6.2.6.7 Educación bancaria	90
6.2.6.8 Educación transformadora	90
6.2.6.9 Educación reglamentada o formal	91
6.2.6.10 Subsistema de educación extraescolar o paralela.	91
6.2.6.11 Educación no formal	92
6.2.6.11. Educación informal.....	92
6.2.6.12 Educación Maya	93

6.2.6.13 Educación de pueblos originarios -----	93
6.2.7 Origen, surgimiento y conceptualización de la Institucionalización. -----	94
6.2.8 Institucionalización de la EBI en la EFPEM/USAC como carrera de profesorado y licenciatura -----	97
6.2.9 La educación integral como derecho humano -----	98
6.2.10 La aprobación de la carrera de Ebi como primer paso del proceso de institucionalización-----	99
6.2.11 ¿Relativa inclusión del enfoque intercultural bilingüe en la EFPEM o reafirmación como sujetos? -----	100
6.2.12 Políticas de la institucionalización de la Ebi en la EFPEM/USAC. -----	100
6.2.14 Políticas de la USAC para institucionalizar la Ebi como demanda de los Pueblos Originarios en el marco de los Acuerdos de Paz y Reforma Educativa. -----	103
6.2.15 Las demandas de los pueblos originarios un olvido permanente del Estado -----	104
6.2.16 Políticas Educativas para Pueblos Originarios en Guatemala. -----	105
6.2.16 Marco Normativo y Fundamento Nacional e Internacional que garantizan a los Pueblos Originarios una Educación Propia. -----	108
6.2.16.1 Marco Normativo Nacional -----	108
6.2.16.2 Marco Normativo Internacional: -----	112
6.2.16.3 Normativa Internacional y Nacional que ampara la Educación Bilingüe Intercultural a Nivel Superior.-----	114
6.2.17 Educación y racismo una herramienta colonial-----	117
6.2.17.1 Tipos de racismo-----	120
7 Estado del arte -----	122
7.1 Discusión en la región de América Latina: -----	122
7.2 Educación Bilingüe Intercultural en el contexto guatemalteco: -----	124
8 Objetivos -----	127

8.1 Objetivos General:-----	127
8.2 Objetivos específicos:-----	127
9. Categorías de Análisis -----	128
10 Materiales y métodos: Marco Metodológico -----	128
10.1 Metodología de la investigación -----	128
10.2 Naturaleza de la investigación-----	129
10.3 Enfoque de la investigación -----	130
10.4 Método de la investigación -----	133
10.5 Recolección de información -----	138
10.6 Técnicas utilizadas para la investigación -----	139
10.6.1 Diálogo de saberes como técnica de investigación desde la pedagogía y práctica de los pueblos originarios.-----	140
10.6.2 Entrevistas a profundidad.-----	145
10.6.3 Análisis de contenido.-----	146
10.6.4 Interpretación de datos -----	147
10.6.5 Fase de selección y reducción:-----	148
10.6. 6 Fase de categorización y análisis -----	148
1.6.7 Fase de comprensión e interpretación -----	149
10.6.8 Fase de reflexión -----	149
10.7 Algunas reflexiones sobre las situaciones encontradas en el proceso de investigación -----	150
11 Resultados y discusión -----	151
11.1 Resultados -----	151
11.2 Discusión de resultados. Resultados del Trabajo de campo: Educación Bilingüe Intercultural a nivel Superior Estatal en Guatemala.-----	152
11.2.1 Tejiendo diversos pensamientos con la palabra: Avances en Educación Bilingüe	

Intercultural a nivel superior estatal -----	153
11.2.1.1 La mirada sobre los avances de docentes, profesionales egresados y estudiantes de Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya a nivel superior Estatal en la EFPEM/USAC. -----	160
11.2.1.2 La historia no fue ayer, es ahora porque germina: La lucha por una educación que reconozca los saberes y los conocimientos del pueblo maya -----	167
11.2.1.3 Institucionalización para la transformación o para mantener el estatus quo: ¿La incómoda inclusión o la reafirmación como sujetos?-----	170
11.2.1.4 Educación Bilingüe Intercultural y educación propia de los pueblos originarios -----	173
11.3. Desafíos en Educación Bilingüe Intercultural en la Educación Superior Estatal ----	177
11.3.1 El pensamiento y saber maya negado como un derecho en los distintos niveles del sistema educativo-----	178
11.3.2. La EBI entre la burocracia, la lucha de poder, el apoyo de la cooperación y el Estado ausente -----	180
11.3.3 La educación intracultural como primer camino de la EBI-----	183
11.3.4 Enfoque intercultural: La respuesta del Estado a la Educación Bilingüe Intercultural PARA los pueblos originarios. -----	185
11.3.5 El sentir colonial en el sistema educativo superior Estatal.-----	188
11.3.6 El Racismo como herencia de dominación en las relaciones socioculturales en Guatemala, durante el pasado-presente.-----	192
11.3.6.1 La vivencia del racismo en la formación universitaria no se queda atrás: Desde las voces de EBI. -----	196
11.3.6.2 La Religión como herramienta de dominación para los Pueblos Originarios -----	202
11.3.7 La diversidad cultural que accesa a la Educación Bilingüe Intercultural en la EFPEM- USAC.-----	204
11.3.8 Currículum como una categoría en disputa para profundizar el pensamiento,	

conocimiento y saberes mayas.-----	207
11.3.8.1 Currículum e identidad maya -----	209
11.3.8.2 El sentir y pensar del profesional y estudiante de EBI sobre el Currículum de EBI en la Educación Superior Estatal. -----	214
11.3.8.3 El idioma maya en el Currículum -----	219
11.3.8.4. Vivencias de estudiantes y egresados en el área común de la EBI -----	225
11.3.8.5 Vivencias de estudiantes y egresados en el área específica de la EBI -----	232
11.3.8.6 Perfil del docente en EBI desde la mirada de las y los egresados -----	238
11.3.8.7 Dimensión Política de la Educación Bilingüe Intercultural a nivel Superior Estatal. -----	242
11.4 Políticas de la USAC para institucionalizar la EBI como demanda de los Pueblos Originarios en el marco de los Acuerdos de Paz y Reforma Educativa. -----	245
11.4.1 Formación en Educación Bilingüe Intercultural que impulsa la Universidad de San Carlos de Guatemala: ¿fortalece los procesos de EBI en las comunidades?-----	251
11.4.2 Pensamiento holístico del pueblo maya una dimensión política ausente en la academia. -----	255
11.4.3 Políticas de la institucionalización de la EBI en la EFPEM/USAC. -----	259
11.4.4. Apropiación de la formación organizativa y política en EBI como mecanismo de empoderamiento profesional para afrontar las demandas y necesidades organizativas como políticas de sus comunidades.-----	265
11.4.4.1 Diversas herramientas pedagógicas adquiridas en la formación de EBI para el trabajo comunitario.-----	276
11.4.4.2 Oportunidades laborales de los profesionales egresados en EBI -----	281
12 Propuesta de adecuación curricular de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya, institucionalizada en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñan Media, EFPEM-USAC.-----	288
12.1 Información general-----	288

12.2 Origen de la propuesta-----	288
12.3 Justificación y fundamentación de la propuesta -----	290
12.4 Fundamentos teóricos-----	292
12.4.1 Evaluación curricular-----	292
12.4.2 Adecuación curricular -----	293
12.5 Objetivo General -----	293
12.5.1 Objetivos específicos -----	293
12.6 Áreas curriculares que evaluar -----	294
12.7 Etapas para la evaluación curricular-----	294
12.7.1 Conformación de la comisión de evaluación curricular -----	294
12.7.2 Planificación del proceso de evaluación-----	295
12.7.3 Evaluación -----	295
13 Conclusiones a modo de lecciones aprendidas. -----	295
13.1. Concluyendo en relación al primer objetivo: Identificar los avances generados con la institucionalización de la EBI en la EFPEM/USAC: -----	295
13.2 En relación con el objetivo: identificar los desafíos de la EBI en el marco de la educación superior estatal, se concluye en lo siguiente:-----	299
13.3. En relación con el objetivo: definir la población estudiantil que ingresa a la EBI/USAC, se concluye:-----	302
13.4 En relación con el objetivo: categorizar los avances y desafíos EBI en el marco de la educación superior estatal, se concluye: -----	302
13.5. Revisar las políticas educativas de la educación superior estatal destinadas a los pueblos originarios. -----	304
14. Recomendaciones a considerar.-----	304
14.1 A las autoridades de la universidad de San Carlos -----	304
14.2 A la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM-----	306

14.3	Recomendaciones para la Cátedra Educación Bilingüe Intercultural -----	307
15.	Referencias-----	309
16	Apéndice -----	318
17	Vinculación -----	321
18	Estrategia de difusión, divulgación y protección intelectual-----	321
19.	Aporte de la propuesta de investigación a los ODS: -----	322
20.	Orden de pago final (incluir únicamente al personal con contrato vigente) -----	323
22.	Aval del Director(a) del instituto, centro o departamento de investigación o Coordinador de investigación del centro regional universitario -----	324
23.	Visado de la Dirección General de Investigación -----	324

Índice de tablas

Tabla 1.	Concepción de la Educación Bilingüe Intercultural en Bolivia: Ideas generales sobre dos perspectivas -----	80
Tabla 2.	Tipos de bilingüismo -----	85
Tabla 3.	Sujetos de estudio previstos -----	138
Tabla 4.	Sujetos de estudio entrevistados -----	139
Tabla 5.	Docentes de la cátedra EBI consultados -----	142
Tabla 6.	Profesionales egresados con el grado de Licenciatura en EBI -----	142
Tabla 7.	Profesionales egresados con el grado de Profesorado en Educación Media en EBI ---	143
Tabla 8.	Aj K'amaltaqb'e consultados -----	144
Tabla 9.	Objetivos, métodos y resultados -----	151

Acrónimos y siglas utilizadas en la investigación

Siglas	Significado
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua
AIDPI	Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas
ALMG	Academia de lenguas mayas de Guatemala
ALMK'	Academia de Lengua K'iche' de Quetzaltenango
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CALUSAC	Centro de Aprendizaje de Lenguas de la USAC
CEMUCAF	Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIRMA	Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica
CNB	Currículo Nacional Base
CNEM	Consejo Nacional de Educación Maya
CONALFA	Comité Nacional de Alfabetización
CPE	Constitución Política del Estado Bolivia
CRIC	Consejo Regional Indígena del Causa
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
DDA	División de Desarrollo Académico
DIGEBI	Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural
DIGECABE	Dirección General de Gestión de Calidad Educativa
DIGEEX	Dirección General de Educación Extraescolar
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
EFPEM	Escuela de Profesores de Enseñanza Media
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
FRMT	Fundación Rigoberta Menchú Tum
IDEI	Instituto de Estudios Interétnicos
IFECI	Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales
IGER	Instituto de Educación Radiofónica
IIN	Instituto Indigenista Nacional de Guatemala

ILV	Instituto Lingüístico de Verano de Guatemala
LRE	Ley de Reforma Educativa
MIDEPLAN	Ministerio de planificación nacional y política económica
MINEDUC	Ministerio de Educación
MONAP	Movimiento Nacional de Pobladores
NARP	Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de Naciones Unidas
PADEP	Programa de Desarrollo Profesional del Recurso Humano
PEAC	Programa de Educación de Adultos por Correspondencia
PEC	Proyectos Educativos Comunitarios
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
PLMF	Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín de Guatemala
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PRODESSA	Proyecto de Desarrollo Santiago
PROIMCA	Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centro América
PRONEA	Programa Nacional de Educación Alternativa
PRONEBI	Proyecto Nacional de Educación Bilingüe Bicultural
SEIP	Sistema Educativo Indígena Propio
TIC	Tecnología de la Información y la Comunicación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
URNG	Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca
USAC	Universidad de San Carlos de Guatemala
USAID	Agencia de EE. UU. para el Desarrollo Internacional

2 Resumen y palabras clave

Uch'inal (Idioma K'iche')

Pa ronojel le Qanan Uwachulew, Le Amaq' kib'anom k'utb'al taq chomab'al tijonik chi ke le aj waralik taq tinamit, xaq xowi na xtayta chike. Xa rumal wa le xoj paqchin chu b'anik we jun tzukno'jchak xa rumal chi le Tijonik pa keb' ch'ab'al pa k'i' taq b'antajik, EBI jun k'utb'al chomab'al tijonik winaqirsam rumal le amaq rech kuya'o le kaki ta'o chi chomab'al tijonik kech le ajwaralik taq tinamit, chi utoq'am rib' ruk' le nuk'chomab'al le Kib'antajik xuquje' ya'talil chi ke le ajwaralik taq tinamit, jun chike le nuk'chomab'al jamaril xjuch' pa ri junab' 1996 are ne le chi'aj rech le amaq' rech kutzalij le kaki ta'o le ajwaralik taq tinamit, chi ri' xjuch' chi jamaril ko' xuquje najtinik na pa Paxil Kayala' pa ri junab' 1996. We jun chomab'al ri are urayb'al utzijoxik le ub'inb'em xuquje' le petinaq na chwach le uk'iysam le EBI la le nimatijob'al rech le amaq Paxil Kayala'.

Wa jun tzukno'jchak are kutzukuj le je'likil, k'ulmatajem ucholik xuquje' ucholik. Le jastaq xriqitaj ruk taq tzijonem eta'manik, k'otchi'ij le uchayuxik le xriqitajik. Le xub'ij le xriqitajik chi le tijonik pa keb' ch'ab'al pa k'i taq b'antajik uchoq'ab'il le Maya b'antajik k'amom rumal le Nimatijob'al San Carlos, xaq xowi na pa ronojel taj k'o wi le xolom b'antajil chi ma jun Chomab'al tijonik taj pa le Nimatijob'al.

Le tijoxelab' xkiq'axaj k'i taq kaxk'olil, ja cha ne le uwach le tz'u'mal, are taq e k'o pa le tijonik. Winaqirsam le tijonik EBI na ya'om ta upwaqilal. Le tijoxelab' xuquje' le ajtijab' kakilo' chi le chomab'al tijonik tob'naq che le uchoq'ab'il le kib'antajik xuquje' patanijnaq che uya'ik uchoq'ab' le tijonik pa keb' ch'ab'al pa k'i taq b'antajik.

Uk'u'x lawe taq tzij: B'antajik, Tijonik pa keb' Ch'ab'al pa k'i taq b'antajik, K'axk'olil, Chomab'al nimatijob'al.

Resumen

A nivel mundial, los Estados-Nación han implementado modelos y políticas educativas a favor de los pueblos originarios, con poca o ninguna participación de ellos. El interés que motivó la presente investigación es el hecho de que la Educación Bilingüe Intercultural, EBI, es un modelo educativo creado por el Estado para responder a las demandas educativas de los pueblos originarios, que tiene como referencia el Acuerdo Sobre Identidad y Derechos

de los Pueblos Indígenas¹, uno de los Acuerdos de Paz firmado en el año 1996 como parte del compromiso del Estado para responder las demandas de los pueblos originarios, luego de firmarse la Paz Firme y Duradera en Guatemala, en el año 1996. El estudio tuvo como objetivo describir los avances y desafíos que ha desarrollado la EBI en la educación superior estatal en Guatemala, 2011 al 2020.

Es una investigación de enfoque cualitativo, diseño fenomenológico y de alcance descriptivo. Los datos se obtuvieron a través de diálogos de saberes, entrevistas a profundidad y análisis de contenido. Los resultados indican que, la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya está reconocida por la San Carlos, pero no se ha generalizado el enfoque intercultural como política curricular para toda la universidad. Los estudiantes pasaron varias experiencias dolorosas, incluyendo el racismo, en su formación académica. Se ha creado la Cátedra EBI sin presupuesto. Tanto estudiantes como docentes reconocen que el modelo ha fortalecido su identidad cultural y les ha sido útil para el impulso de iniciativas educativas bilingües interculturales.

Palabras clave: identidad, educación bilingüe intercultural, racismo, política universitaria

Abstract and Keywords

Worldwide, Nation-States have implemented educational models and policies in favor of indigenous peoples, with little or no participation from them. The interest that motivated the present investigation is the fact that Intercultural Bilingual Education, EBI, is an educational model created by the State to respond to the educational demands of native peoples, which has as reference the Agreement on Identity and Rights of Indigenous Peoples, one of the Peace Agreements signed in 1996 as part of the State's commitment to respond to the demands of the original peoples, after signing the Firm and Lasting Peace in Guatemala, in

¹ El uso del término de “pueblos indígenas” en este documento se trató de incorporarlo comúnmente cuando lo utilizan otros autores, citas textuales o porque la legislación internacional o nacional guatemalteca lo refiere. En caso contrario se utilizaron los términos de “pueblos originarios, pueblos ancestrales, pueblo maya, cosmovisiones originarias, tradicionales originarias y/o cosmovisión maya” para reconocer su estatus de ser un pueblo legendario y que sus descendientes viven y se acercan a los mismos principios y valores de hace siglos, que si bien es cierto la cultura es cambiante, sus principios y valores subyacen sobre cimientos originarios y sólidos, de ahí su cosmovisión y espiritualidad vigentes y particulares. Asimismo, se reconoce ese respeto que se merecen previo a la implementación de las actuales fronteras administrativas (Convenio 169, art. 1, como se citó en Herrera, 2015, p. 16).

1996. The study had as objective to describe the advances and challenges that the EBI has developed in state higher education in Guatemala, 2011 to 2020.

It is research with a qualitative approach, phenomenological design and descriptive scope. The data was obtained through in-depth interviews and knowledge dialogues. The results indicate that the Intercultural Bilingual Education with Emphasis in Mayan Culture career is recognized by San Carlos, but the intercultural approach has not been generalized as a curricular policy for the entire university. The students went through various painful experiences, including racism, in their academic training. The EBI Chair has been created without a budget. Both students and teachers recognize that the model has strengthened their cultural identity and has been useful for promoting intercultural bilingual educational initiatives.

Keywords: identity, intercultural bilingual education, racism, university policy

3 Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo describir los avances y desafíos que ha desarrollado la EBI en la educación superior estatal en Guatemala, 2011 al 2020, para lo cual se planteó como pregunta principal: ¿Qué avances y desafíos ha desarrollado la EBI en la educación superior estatal en Guatemala, 2011 al 2020?, La investigación se desarrolló de febrero a noviembre del año 2022, tuvo como ámbito geográfico la sede central de la Escuela de Formación de Profesores Enseñanza Media EFPEM, del campus central zona 12 de la ciudad universidad, Guatemala, Guatemala. Como producto del estudio, se presenta una propuesta de adecuación curricular de la carrera de EBI que permita mejorar la formación académica de profesionales que impulsa EFPEM.

La educación bilingüe intercultural ha sido uno de los modelos más aplicados en las instituciones educativas estatales de Abya Yala², como respuesta de los Estados-Nación a las

² “Abya Yala en la lengua del pueblo cuna significa “tierra madura”, “tierra viva” o “tierra que florece” y es sinónimo de América. El pueblo cuna es originario de la Sierra Nevada al norte de Colombia; habitaba la región del golfo de Urabá y de las montañas del Darién y, actualmente, vive en la costa caribeña de Panamá en la comarca de Kuna Yala (San Blas)” (Porto-Gonçalves 2016, p. 1). La expresión Abya Yala es utilizada por los pueblos originarios del continente para auto designarse y reivindicándose políticamente a la expresión “América”. A partir de 2007, en la III Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala realizada en Iximché,

demandas planteadas por los pueblos originarios del derecho que tienen a plantear una educación propia. Múltiples estudios coinciden en que la racionalidad colonial atenta contra la vida de los pueblos originarios (Vass, 2018) y que, además, como lo afirma Blanco-Figueroa y Arias-Ortega (2021), el pensamiento pedagógico de los docentes en formación continua sustentándose en una mirada reduccionista de la enseñanza, desarticulada de la realidad sociocultural y territorial en el que se lleva a cabo el acto educativo. (p. 72)

El abordaje de la EBI en Abya Yala ha tenido diferentes orígenes y concepciones según el contexto y las demandas que se han articulado particularmente desde los pueblos originarios. Cada modelo educativo ha podido avanzar según las voluntades políticas de los gobernantes e instituciones de educación superior, sin embargo, se coincide en la necesidad de seguir formando profesionales desde las universidades con la visión de repensar lo avanzado en EBI; como criterio político pedagógico, para superar modelos de asimilación cultural que se asemejan a viejas concepciones coloniales de educación para los pueblos originarios, tal como lo afirma Enrique Cortez: (2019)

“La formación universitaria de docentes para la atención de la Educación Bilingüe Intercultural requiere dar pasos bien definidos para cambiar las formas tradicionales que por décadas se han venido desarrollando; se necesita dar un impulso con el desarrollo de acciones que cambien las formas de llevar a las aulas de tal manera que el profesional egresado de la universidad pueda realizar su labor docente con conocimiento y causa de los nuevos enfoques y modelos que aseguren una educación con calidad y pertinencia cultural étnica y lingüística”. (p. 270)

Recientes investigaciones revelan que los docentes universitarios graduados en EBI de la EFPEM, encuentran en las propuestas educativas una respuesta a sus aspiraciones profesionales, “en general, existe, así mismo, una valoración positiva de los docentes y especialistas que han facilitado o impartido los contenidos de la cultura maya” (Ayerbe, 2007, p. 30) No obstante también existe un “creciente número de académicos indígenas y su

Guatemala, no sólo se autoconvocaron como Abya Yala, sino que resolvieron constituir una Coordinación Continental de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas de Abya Yala.

ascendente capacidad para cuestionar las formas convencionales de Educación Superior” (Mato, 2018, p. 62) así como aquellas experiencias en EBI que surgen de organizaciones indígenas.

Se pudo constatar que la Educación Bilingüe Intercultural, EBI, se ha invisibilizado dentro de la Universidad de San Carlos y si bien inició hace más de veinte años el proceso de institucionalización, este se encuentra estancado al no contar con presupuesto para su desarrollo y evolución, situación que ha generado su decadencia y abandono. Desde esta realidad su fortalecimiento contribuirá a reconocer a los pueblos originarios como sujetos políticos en los procesos de transformación educativa y ayudará a contrarrestar el racismo estructural que les afecta.

Otro hecho que se pudo constatar es la vigencia del racismo dentro de la universidad pública de San Carlos, que no es nada nuevo, pero preocupante que la comunidad universitaria no se movilice para contrarrestar prácticas racistas, que no solo afectan a quienes la viven en carne propia que son los pueblos originarios, sino también tiene un sentido de aprendizaje y reforzamiento de su ejercicio, para grupos o personas que se asumen ser parte de una cultura dominante y biológicamente superior a las demás.

Como metodología se inició conociendo los avances y desafíos de la educación bilingüe intercultural en América latina, particularmente las experiencias de educación superior en Bolivia, Ecuador, Perú, Chile y Colombia, que sirvió para recopilar información clave y elaborar los instrumentos de investigación como el plan de trabajo de campo. Un segundo paso fue el trabajo de campo para realizar los diálogos de saberes, entrevistas a profundidad y análisis de contenido. En el tercer paso se teorizó y clasificó la información recabada que consistió en ordenarla y analizarla para identificar las categorías de análisis que es parte del cuerpo del informe del estudio.

Para la realización del estudio se tomó en cuenta a la Cátedra de Educación Bilingüe Intercultural que es parte de la EFPEM, ubicada en el campus central de la ciudad universitaria zona 12, Guatemala.

4 Planteamiento del problema

La Educación Bilingüe Intercultural, EBI, a nivel continental surge desde tres perspectivas. La primera y más antigua se establece en las relaciones de los pueblos europeos con los latinoamericanos a través de los colonizadores y colonizados. “Dichas relaciones interculturales se constituyen desde un ámbito social, económico e institucional, en los procesos de conquista y colonización.” (Arias, 2020, p. 505).

La segunda perspectiva se origina con el establecimiento de los Estados-nación, quienes plantean la necesidad de promover una educación integracionista y asimilacionista, con la intención de generar fuerza laboral y mano de obra barata para hacer producir las fincas y empresas. Dentro de esta perspectiva encuadra el pensamiento del abogado Fernando Juárez Muñoz, en el año de 1931, quien “proponía una serie de medidas para “incorporar” al indio guatemalteco a la civilización moderna” (Taracena, 2006, p.115).

Y la tercera perspectiva, es cómo los pueblos originarios conciben a la EBI, como espacio político emancipador de la propia cultura, como la posibilidad de transformar las relaciones de poder desigual y “construir sociedades más democráticas, sin exclusión y sin racismo” (Hornberger, 2009, p. 95)

La EBI para los pueblos originarios en Guatemala después de la firma de los Acuerdos de Paz en 1996, generó importantes expectativas. En tal sentido los promotores educativos que cumplieron una función docente durante el refugio en el Estado de México durante el conflicto armado interno, a su retorno en Guatemala, plantearon la necesidad de incorporarse al sistema educativo guatemalteco como maestros, lo que generó la primera demanda de homologación y posteriormente los primeros diplomados en educación para contextos multiculturales acreditados por la Universidad de San Carlos.

Describir los avances y desafíos que ha desarrollado la EBI en la educación superior estatal en Guatemala 2011 al 2020, tiene relevancia porque actualmente el interés por la EBI se

invisibiliza y lo que existe como EBI a nivel superior no se conoce o viene en decadencia, por lo que su reinención y fortalecimiento permitió reconocer a los pueblos originarios su rol de sujetos políticos en los procesos de transformación educativa, como un factor determinante de sus propios planes de plenitud de vida, y como medio para contrarrestar el racismo estructural que les afecta.

Los resultados de la investigación tendrán un impacto importante al evidenciar cómo la educación superior responde a los compromisos asumidos en los Acuerdos de Paz y a la demanda educativa de los pueblos originarios. Servirá para que genere un proceso de adecuación o desarrollo curricular según las experiencias de estudiantes y profesionales que participaron y participan en el desarrollo de la EBI. También resaltaré los esfuerzos que la EFPEM/USAC realizó y realiza para lograr que la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya se haya institucionalizado como programa de estudios para profesorado y licenciatura.

5 Delimitación en tiempo y espacio

5.1 Delimitación en Tiempo

La investigación se realizó en un tiempo de 10 meses a partir de la firma del contrato en febrero de 2022, concluyendo dicho proceso en noviembre de 2022.

5.2 Delimitación espacial

Se realizó con la Cátedra de Educación Bilingüe Intercultural institucionalizada por la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM/USAC, ubicada en la Avenida Petapa 25-25 zona 12. Ciudad Universitaria.

6. Marco contextual y teórico

6.1 Educación Bilingüe Intercultural: Contexto internacional y nacional.

A mediados del siglo pasado los territorios de Abya Yala, ‘países con Estado Nación en América Latina, comenzaron a reconsiderar su política de Estado nacional en favor de una política de Estado multicultural, dado que la integración nacional nació en el proceso de formación de los Estado Nacionales según sus constituciones que las proclamaron

“independientes”. Siendo una de las bases de los Estados Nacionales, el idioma nacional, creando dentro de sus políticas de Estado, las políticas educativas que tenían el fin que la educación era monolingüe y el idioma nacional tenía la función de crear la integración nacional.

“En muchos países la idea de multiculturalidad no sólo reconoce el derecho de los diferentes grupos lingüísticos a usar su lengua materna, sino también considera la integración del país y la formación de una identidad nacional en base a la diversidad multicultural. Sin embargo, independientemente de la política multicultural de cada Estado, la posibilidad de coexistencia de las ideas de multiculturalidad e integración nacional es todavía tema de debate a niveles político y académico”. (May, 2003, citado por Paichadze y Gonzalo, 1996, p. 2).

Paichadze y Gonzalo, siguen argumentando cuando citan a (López, 1999).

“Desde finales de la década de los años 70, varios países multiétnicos comenzaron a reconsiderar su política de Estado nacional en favor de una política de Estado multicultural. La mayoría de las reformas que reconocen la multiculturalidad y multilingüismo de sus países se plasmaron durante los años 90. Actualmente, Canadá, Suiza, Bélgica, Australia y Singapur dirigen varios modelos de Estados multiculturales. Asimismo, once países latinoamericanos también reconocen en sus constituciones su multiculturalidad o multinacionalidad: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, y Venezuela (2006, p. 2).

Múltiples, complejos y diversos según los contextos, fueron los acontecimientos que problematizaban en los diferentes países, solo para mencionar algunos, la superposición de las estructuras sociales de la clase dominante sobre los pueblos originarios, la dicotomía de superioridad e inferioridad que muy claramente se mostraban en el sistema educativo cuando se discriminaba a los grupos parlantes de las lenguas no oficiales. La falta de apoyo económico a los pueblos y comunidades por una educación propia, mostrando la discriminación y la falta de voluntad política para las instituciones

bilingües.

Procesos y movimientos que empujaron a distintos países del mundo que se plantearan la urgente necesidad de transformar la educación y en caso específico la educación superior para que responda y atienda las exigencias del tiempo en incertidumbre que los estados modernos enfrentan.

Al querer realizar un recorrido rápido de los últimos acontecimientos en materia de Educación, se puede conocer que:

“La década de los ochenta representó un extraordinario esfuerzo de ampliación de la cobertura educativa a pesar de las desfavorables condiciones económicas en la región. La década de los noventa significó una acción sostenida por iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo a través de procesos de reforma y modernización que respondieran a los desafíos de transformación productiva, de equidad social, de multiculturalidad y de democratización política”. (Declaración de Cochabamba, 2001, p. 2).

Al revisar el inicio del nuevo siglo se encontró que muchos de estas tareas no se concluyeron y se siguen arrastrando grandes desafíos en la educación superior como:

“Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos; mejorar y abordar integralmente la situación docente; asegurar igualdad de oportunidades en el acceso y en la provisión de una educación de similar calidad para todos; procurar un real acceso a la cultura escrita, a la educación básica y a la información de importantes contingentes de niños y niñas y de personas jóvenes y adultas”. (2001, p. 3).

Son múltiples y complejas las deficiencias que se evidencian en la Educación Superior Pública en América Latina, con programas de estudio desactualizados, pocas y débiles o nulas investigaciones educativas que contribuyan a realizar material didáctico en la docencia, estudiantes que arrastran un bajo rendimiento académico; asimismo, el ingreso a la universidad es excluyente, politizado y desigual.

La imposibilidad de satisfacer la demanda abre espacios que llenan y continúan satisfaciendo universidades privadas, con la agravante de que la mayoría de ellas ofrece una formación profesional débil o en otros casos que responda al modelo neoliberal; así muchas de las generaciones jóvenes son excluidas a la educación superior como un derecho.

Unido a lo anterior, la actual globalización de los mercados excluye a un número creciente de personas de los beneficios del desarrollo³ social y económico, la pobreza extrema, las desigualdades y las exclusiones es una tarea pendiente que los Estados y la sociedad civil tengan voluntad de concertar políticas, estrategias y planes de acción que respondan a garantizar la Educación Superior como un derecho. La Calidad, equidad y pertinencia hacia la diversidad en la educación superior es otro de los desafíos.

Son enormes los desafíos en Educación Superior Pública para América Latina en un mundo vertiginoso del desarrollo de la ciencia y las nuevas tecnologías que abre nuevos escenarios económicos, sociales, culturales y políticos.

Para comprender los desafíos de la Educación Superior Pública en América Latina es necesario conocer su conceptualización para responder ¿Cuál es el papel en sociedades tan complejas y diferentes como las nuestras?

“(…) la educación superior pública como promotora de la democracia, estratégica en la modernización política, la legitimidad y estabilidad política, así como su rol fundamental en la movilidad social y en la trasmisión de la cultura”. (Garbanzo, 2012, p.3).

³ En diversos estudios realizados desde el sur global sobre la visión indígena del desarrollo se reconoce que “(…) no existe la concepción de un proceso lineal de la vida que establezca un estado anterior o posterior, a saber, de subdesarrollo y desarrollo; dicotomía por la que deben transitar las personas para la consecución de una vida deseable, como ocurre en el mundo occidental. Tampoco existen conceptos de riqueza y pobreza determinados por la acumulación o carencia de bienes materiales. Mas existe una visión holística acerca de lo que debe ser el objetivo o la misión de todo esfuerzo humano, que consiste en buscar y crear las condiciones materiales y espirituales para construir y mantener el ‘súmak káusai’ (‘buen vivir’), que se define también como ‘vida armónica’ (Viteri, 2006: p.1, citado por Herrera, 2015, p. 18).

Asimismo, otros autores la definen como el medio, herramienta y estrategia esencial para ayudar a los pueblos a prepararse ante los embates de la globalización y para enfrentar sus posibles repercusiones (Rivero, 1999).

Se puede afirmar que en el mundo contemporáneo la educación superior: Es un instrumento potenciador de cambios económicos, sociales y culturales indispensables para asumir exitosamente procesos de interdependencia que caracterizarán al siglo XXI.

6.1 Antecedentes de Educación Bilingüe Intercultural en Abya Yala, “América Latina”

Existen diversos hitos del origen e historia del surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe, EIB o Educación Bilingüe Intercultural, EBI por el mundo y esta dependerá de la sociedad y el contexto en el que surge. Importa diferenciar que la interculturalidad como concepto político no se puede concebir de la misma forma de cómo se concibió en Europa y luego trasladada a los territorios de Abya Yala, América Latina. Para Europa fue un concepto para abordar la migración en esos países y para Abya Yala para referirse a los pueblos originarios.

La Educación Bilingüe Intercultural, EBI, a nivel continental surge desde tres perspectivas. La primera y más antigua se establece en las relaciones de los pueblos europeos con los latinoamericanos a través de los colonizadores y colonizados. “Dichas relaciones interculturales se constituyen desde un ámbito social, económico e institucional, en los procesos de conquista y colonización.” (Arias y Quintriqueo, 2021, p. 505).

La segunda perspectiva se origina con el establecimiento de los Estados-nación, quienes plantean la necesidad de promover una educación integracionista y asimilacionista, con la intención de generar fuerza laboral y mano de obra barata para hacer producir las fincas y empresas. Dentro de esta perspectiva encuadra el pensamiento del abogado Fernando Juárez Muñoz, en el año de 1931, quien

“proponía una serie de medidas para “incorporar” al indio guatemalteco a la civilización moderna” (Taracena, 2006, p.115).

Y la tercera perspectiva, es cómo los pueblos originarios conciben a la EBI, como espacio político emancipador de la propia cultura, como la posibilidad de transformar las relaciones de poder desigual y “construir sociedades más democráticas, sin exclusión y sin racismo” (Hornberger, 2009, p. 95).

Diversos fueron los acontecimientos que dieron origen a la Educación Bilingüe Intercultural en los 33 países de América Latina y el Caribe en donde tiene vínculos históricos, económicos, sociales y culturales con la región. Sin embargo, de manera general y para acercarnos a los antecedentes de la Educación Bilingüe Intercultural, conoceremos los casos de Colombia, Chile, Ecuador y Bolivia para acercarnos a los diferentes movimientos que han ocurrido en los últimos tiempos.

6.1.2 Educación Bilingüe Intercultural: Un tema cuestionado y no apropiado por los Pueblos Originarios de Colombia.

“La historia de este proceso en Colombia tiene una trayectoria distinta a lo que ha sucedido en los países de América del Sur en el caso de Centroamérica o en el caso de México”. (Castillo, 2022, p. 1)

Luchas e historias hacia la búsqueda de la educación como proyecto de vida para los Pueblos Originarios para el caso de Colombia tiene una historia diferente a la mayoría de los países latinoamericanos, las luchas y resistencias que han tenido los Pueblos Originarios y Afrodescendientes en lugares de severa violencia atroz que tiene acorraladas a muchas de las comunidades en la Amazonia, Orinoquia, en el Caribe y en el Pacífico colombiano.

Los Pueblos “indígenas” en Colombia ha sobrevivido genocidios tras genocidios, etnocidios, por esa razón es importante “Reconstruir una historia muy valiente, una lucha muy poderosa que han liderado los pueblos indígenas y los pueblos

afrodescendientes en el país, inspirados en una idea muy profunda sobre el papel de la educación, en la construcción de dignidad, identidad y de autonomía” (Castillo, 2021, p. 1).

En contra posición a otros referentes que diferencian, resignifican y valorizan en otras dimensiones los diferentes procesos de los pueblos, reconocen que a partir de las luchas, movilizaciones y resistencias los Pueblos Indígenas en Colombia, la Educación Bilingüe Intercultural surge con el objetivo de “cuidar preservar la sabiduría indígena; así como, garantizar sus conocimientos y sabiduría del gobierno indígena y gobiernos propios, sus defensas y darle valor en los diferentes procesos que desarrollan”. (Agreda, 2021: p.1).

En palabras de Antonia Agreda, mujer Inga lideresa, lingüista y decana en educación indica; “Importa revisar los hitos históricos en el que Estado y los Pueblos Indígenas, el Estado colombiano y la sociedad se ha tratado de relacionar para preguntarse ¿Cuál ha sido ese aporte fundamental de los Pueblos Indígenas a esa construcción de la nación multiétnica, pluriétnica y pluricultural? Pero sobre todo a esa nación que reconozca el valor cultural y respete a los diferentes grupos y pueblos humanos que conviven en ese territorio con más de 115 pueblos indígenas, 65 lenguas indígenas, 2 lenguas criollas, la Creole de San Andrés y Palenque de San Basilio Palenque, el idioma Romanés de los gitanos y por supuesto toda la diversidad cultural y geográfica de la nación” (p. 2).

Al querer conocer ¿Cómo es la historia de la Educación Indígena en Colombia? Encontramos que en el recorrido a lo largo de esa historia los Pueblos Indígenas han desarrollado un papel significativo en la construcción de la nación no solo han generado un sistema de educación propia, sino que han buscado que ese sistema educativo propio tenga validez, sea apropiado y reconocido a nivel nacional no solamente en la Constitución sino en la práctica real de los pueblos, las comunidades, los establecimientos educativos en los diferentes niveles.

Existen 4 hitos importantes y grandes en la consolidación de la educación en Colombia según Agreda, (2021):

1. Etapa de negación: En el Concordato de 1886, se trató de borrar la existencia, los conocimientos tradicionales, espirituales, lingüísticos de los pueblos “indígenas”. En donde los y las ancestras lo que hicieron fue salvaguardar uno de los mementos más importantes en los actuales tiempos que es el Territorio y la lengua propia. En esa época se perdieron muchas lenguas indígenas, pero con la forma organización, de protección, con la educación propia hoy en día existen 65 lenguas vivas en uso.
2. Etapa de reducción: Fue una de las etapas fuertes de los Pueblos Indígenas por consolidar esa educación y fue en 1970 las primeras experiencias de reivindicar una educación que permitiera el desarrollo de la vida de los pueblos, que se generará en el país todo un proceso de buscar lenguajes incluyentes en los cuales estaban invisibilizados muchos pueblos, como los pueblos afroamericanos colombianos, negros raizales, palenqueros que no tenían voz. Esos procesos de reivindicación de la educación intercultural, es lo que se estaba buscando en el país y por parte de los Pueblos Indígenas que el lenguaje cambie, que esa actitud racista, estereotipada hacia la presencia de los Pueblos Indígenas cambiara.
3. Etapa de integración: La etnoeducación se impulsa con fuerza en 1985, cuando el Ministerio de Educación Nacional, pero sobre todo la organización nacional de los Pueblos Indígenas de Colombia, realizan el primer encuentro nacional de educación en donde se colocan los lineamientos para la etnoeducación en Colombia, la posición de los Indígenas Nasa con toda la claridad, que tienen los principios fundamentales de la reivindicación y de las luchas le dicen al país no más. No más educación contratada, no más educación de otras latitudes, queremos reivindicar nuestros conocimientos tradicionales, nuestra autonomía, nuestra forma, nuestros proyectos de vida y este hito histórico, genera todo un proceso de un movimiento educativo en todo el país; esta fuerza fue lo que permitió experiencias educativas como los de la guajira, el Cuaca, Putumayo para decir algunos.

Tiempos en el que se generaron los primeros lineamientos, surgieron nuevas normativas

que llegaron a nivel de decretos, todo el posicionamiento a nivel nacional, los pueblos indígenas con las reivindicaciones posicionaron la plataforma educativa como una de las principales reivindicaciones para el proyecto y los proyectos de vida de cada uno de los pueblos. Tiempo fundamental en la historia de la educación indígena de Colombia.

4. Etapa de Reivindicación: En 1991 fue el tiempo en donde se esperaba que el Estado colombiano aceptará o no la educación propuesta por los Pueblos Indígenas y llegó a la Constitución Política de Colombia, se reafirmó todo el tema de lenguaje incluyente, la consolidación de la Etnoeducación de un sistema de sistemas y no como la que se venía pasando en 1985 pese a las reivindicaciones de los Pueblos Indígenas porque la educación que se proponía en ese momento todavía venía siendo marginal y no se creía que se le diera valor y la fuerza de los Pueblos Indígenas.

En esa época, se inscribe en la Constitución de Política de Colombia el sistema de educación propia de los Pueblos Indígenas como sistema de sistemas, es dónde comienza realmente que no solo se hable de Etnoeducación, educación intercultural bilingüe sino que se empieza hablar del sistema de educación propia de los Pueblos Indígenas por tener una educación de transformación, autonomía con sus territorios, con sus lenguas, con sus conocimientos ancestrales y tradiciones desde sus propios pueblos.

Todo lo anterior lo vino a reafirmar el Convenio 169 de la OIT que reafirma el capítulo, todo lo que sostenía la Constitución Política de Colombia, garantizando a ese derecho; luego en 2007 con la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas que reafirma mucho más todo ese tema y se logra consolidar los derechos universales de los Pueblos Indígenas la administración de la educación propia.

En Colombia el origen del tema intercultural y educación de los Pueblos Indígenas tiene un contenido profundamente político y se encuentra extremadamente ligado al racismo histórico, la invisibilidad y la negación de las lenguas indígenas que muestran todo lo

que ha significado la relación del Estado con los Pueblos Indígenas hasta los actuales tiempos.

6.1.3 La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: Historia y realidad.

De acuerdo a diversos estudios encontrados para conocer la historia y realidad de la Educación Bilingüe intercultural en Chile, se pudo conocer:

6.1.3.1 Antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe, EIB y la influencia de la Cooperación Internacional.

Chile fue uno de los primeros países en donde la cooperación internacional influyó desde el apoyo estatal, fundaciones privadas, empresarios, religiosos o políticos, las propias familias, en la primera mitad del siglo XX y continuó en la segunda mitad del siglo.

“(…) acciones que tenían objetivos variados como generar una hegemonía política y cultural en contextos sociales de conflictos (Alianza para el Progreso de la USAID), de evangelización de pueblos indígenas (fundaciones de las iglesias Católica, Anglicana, Luterana o Baha'i en territorios indígenas de Chile), y de dominación o extracción cultural (Instituto Lingüístico de Verano). Varias contribuyeron, en territorios rurales e indígenas, a las condiciones para los golpes militares de los años setenta y a una difusión de la estrategia extractiva de las lenguas y culturas indígenas que contribuyeron, a su vez, a una integración pasiva y subordinada de los pueblos, a la ocupación y conocimiento de sus territorios (y su riqueza) y a una folclorización de su lengua y cultura. No hubo aportes positivos a la educación de los pueblos indígenas” (Williamson y Navarrete, 2013, p. 2).

Para comprender los diversos acontecimientos que se desarrollaron en los países latinoamericanos, importa describir la influencia que tuvo la cooperación internacional para comprender como fue el surgimiento de la EIB en Chile.

Los autores siguen informando:

“Posterior a 1973, cuando inicia la dictadura militar, la cooperación internacional se empieza a orientar por principios de solidaridad en defensa de los derechos humanos apoyando a la sociedad civil, organizada precariamente, que resistía al régimen de facto e intentaba generar condiciones para la recuperación de la democracia y ampliar las temáticas de reflexión crítica sobre las características que debería asumir la sociedad emergente de los tiempos de dictadura: derechos humanos, de género, de los pueblos indígenas, tecnologías apropiadas, economía solidaria, ecología, etc. La solidaridad internacional fue muy importante para formar y mantener profesionales, dirigentes, militantes y ciudadanos integrados al movimiento social que defendía los derechos humanos en todas sus expresiones y empezaba a colocar en la discusión social nuevos temas adecuados a los cambios que el análisis crítico de la globalización proponía a las condiciones de desarrollo del planeta. Hubo una gran contribución, más que a la educación escolarizada, a lo que en el continente se denominó educación popular y a un inicio de discusiones y reflexiones sobre la EIB en el contexto de demandas indígenas de orden político y cultural” (2013, p. 2).

Sin embargo, posterior a los años de la dictadura militar la cooperación internacional desempeñó otro papel como bien lo siguen describiendo los autores.

“Luego se cooperó a la transición democrática (1990) manteniendo durante un tiempo el apoyo a diversas organizaciones no gubernamentales, sociales e indígenas. Chile fue creciendo y desarrollándose hacia el fin del siglo XX e inicios del XXI y, en ese proceso, la sociedad civil organizada fue perdiendo fuerza pues una parte de sus cuadros profesionales se integró al Estado con gobiernos que no la priorizaron como colaboradora de su quehacer en los territorios y temáticas, mientras emergían movimientos sociales ecologistas, regionales, locales y, finalmente, estudiantiles de los años 2006 y 2011. En este periodo las universidades se posicionan como receptoras de cooperación internacional. Los pueblos indígenas se levantan como una fuerza social con

carácter propio constituyéndose en un referente político-social que imprime sus propias reivindicaciones educacionales a la sociedad y cooperación al trabajar diversos temas de desarrollo con identidad e interculturalidad, en la defensa de derechos humanos, entre ellos a la educación intercultural bilingüe (EIB), no necesariamente escolar. La pobreza disminuye, emerge una clase media precaria, se amplía la desigualdad, el país se integra absolutamente al neoliberalismo global, y surge la demanda indígena política y social por derechos, entre ellos los educacionales” (p. 3).

Los antecedentes anteriores se dieron no solo en el caso de Chile, sino en los territorios de Abya Yala, estados de América Latina.

Los Estados – Nación dieron respuesta a las demandas de los Pueblos Originarios por una educación propia con el surgimiento de políticas educativas estatales a través de la Educación Intercultural Bilingüe, EIB o Educación Bilingüe Intercultural, EBI enfocadas a pueblos rurales, originarios, pero no a la población en general.

6.1.3.2 ¿Cómo el Estado Chileno aborda la Educación Intercultural Bilingüe?

Con el reconocimiento de la recuperación de la democracia en Chile, diversos y complejos han sido las luchas de los pueblos originarios por lograr una educación que responda a sus demandas y necesidades.

“La Educación Intercultural Bilingüe ha pasado por distintas etapas en Chile. Esta se inaugura con el regreso de la democracia, en los años noventa, bajo el gobierno de Patricio Aylwin. Consolidándose, posteriormente, bajo el alero del Programa Orígenes, durante el gobierno de Ricardo Lagos”. (Poblete, 2019, p. 1).

El proceso histórico de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile también presenta hitos importantes a lo largo del tiempo, las que Mario Poblete sintetiza de la siguiente manera:

1. Ley Indígena (1993 -1996).

En 1993 se promulga la Ley N°19.253, bajo el Gobierno de Patricio Aylwin, y se establecen normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas. Con esta ley se empieza a superar la dinámica de asimilación que había caracterizado al Estado chileno desde su nacimiento, mediante el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos originarios y al fortalecimiento de identidades. No obstante, estas políticas son aún insuficientes en aspectos tales como:

- Reconocimiento de pueblos indígenas como sujetos de derecho colectivo.
- Establecimiento de una base territorial necesaria para su desarrollo.
- Creación e implementación de mecanismos de participación política de las comunidades indígenas en la toma de decisiones.

En esta Ley Indígena, importa resaltar los siguientes artículos:

- Creación de una unidad programática inserta en el currículo escolar que entregue conocimientos respecto de las culturas indígenas y sus lenguas (Artículo N°28).
- Creación de un sistema de EIB que funcione en aquellos territorios con gran densidad de población indígena y que los prepare para un desenvolvimiento efectivo, tanto en su sociedad de origen como en la sociedad nacional y global (Artículo N°32).
- Creación de un sistema de becas indígenas (Artículo N°33).

2. Programa de Educación Intercultural Bilingüe, EIB y su primera etapa (1996 – 2000).

La Ley Indígena aparece como un paraguas macro que sienta algunos principios y bajo el cual se desarrollan varias políticas respecto de la población indígena. Una de las más relevantes fue la referida a la Educación Intercultural Bilingüe, EIB.

En 1996, bajo el Gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, se da por inaugurado

oficialmente el Programa de EIB.

Primera etapa que dura hasta el año 2000, se comienzan a explorar posibilidades de intervenir y teorizar en torno a métodos que permitieran disminuir la brecha en el éxito escolar entre población indígena y no indígena.

El MINEDUC establece como objetivo “contribuir a mejorar los logros de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de la identidad étnica de las niñas y los niños de establecimientos educacionales de Educación Básica ubicados en contextos de diversidad cultural y lingüística” (MINEDUC citado en Martínez, 2017: p. 147-148).

5 universidades recibieron financiamiento para:

- Diseño de estrategias pedagógicas culturalmente pertinentes,
- Transferencia de información general a docentes sobre estas estrategias,
- Diseño y difusión de materiales didácticos considerados culturalmente significativos, • Asesorar a la creación de un currículo nacional que considerara el factor diversidad cultural presente en el territorio.

Periodo que finalizó en 2001, cuando los objetivos de la EIB se reorganizaron y transitaron a una nueva etapa.

3. Segunda etapa del programa de Educación Intercultural Bilingüe, EIB (2001 -2005).

Etapa que se encadena con el surgimiento del Programa Orígenes, así como por la labor realizada por la Comisión de Verdad Histórica y del Nuevo Trato que fue creada para evaluar el rol del Estado en relación a los pueblos indígenas. En este período, durante el Gobierno de Ricardo Lagos, se reafirma la línea educativa de las políticas para los pueblos indígenas. Las dos grandes líneas de acción de esta etapa fueron:

- Formación de profesores especialistas en interculturalidad y bilingüismo.
- Generación de propuestas curriculares.

Período en el que el acceso al conocimiento está dado por las particularidades étnicas del territorio, de modo que se formulan variaciones según las singularidades de cada pueblo originario. Sin embargo, el objetivo central sigue siendo la superación de la brecha en términos de éxito en el aprendizaje entre estudiantes indígenas y no indígenas, junto con el nuevo elemento de fortalecimiento de la ‘identidad cultural’.

4. Tercera etapa del programa de Educación Intercultural Bilingüe (2006 – 2009).

Etapa que se conecta con la fase II del Programa Orígenes. El MINEDUC redefinió los objetivos en los siguientes términos:

“promover el desarrollo con identidad de comunidades rurales indígenas en 5 regiones del país, fortaleciendo sus capacidades y generando mayores oportunidades en su entorno público” (MINEDUC citado en Martínez, 2017: 149).

Ello puso el énfasis en la diversidad cultural y lingüística del país, entre las acciones implementadas estuvieron:

- Implementación del currículo en EIB en la totalidad de la educación básica.
- Democratización de la construcción del currículo y del PEI (Proyecto Educativo Institucional) mediante la participación comunitaria.
- Puesta en marcha de las posibilidades de autonomía curricular para la incorporación de la EIB en el PEI y en las estrategias pedagógicas.
- Incorporación de agentes comunitarios en tanto ‘educadores tradicionales’.
- Uso de TIC para potenciar este aprendizaje.
- Producción de textos escolares.

5. Asignatura de Lengua Indígena (desde 2009).

Se formaliza la asignatura de Lengua Indígena a través del Decreto N°280 del MINEDUC. Martínez, sostiene que

“(…) esta asignatura surge como respuesta a las demandas que reivindican los derechos culturales, lingüísticos y educativos de los pueblos indígenas” (2017, p. 150).

Vinculándose paralelamente con la ratificación de Chile, en 2008, del Convenio 169 de la OIT. Influenciando en este decreto, el Artículo N°30 de la Convención de Derechos del Niño, de 1989, que establece que a ningún infante indígena se le puede negar el derecho a su cultura, religión e idioma.

Asimismo, se estableció el Decreto N°280 en donde todas las escuelas que cuenten con más de 20% estudiantes indígenas respecto del total de su matrícula, al año 2013, deberán implementar la asignatura Lengua Indígena. Desde el 2009, pues, se concreta la contextualización cultural del currículo, creándose planes y programas para la enseñanza del Aymara, Mapudungun, Quechua y Rapa Nui, todo ello acompañado de material didáctico y pedagógico, además de software y TIC relacionadas.

6. Factores asociados a la Educación Intercultural Bilingüe, EIB y cobertura.

- **Financiamiento.** Entre 2001 y 2010 se utilizan 133 millones de dólares provenientes de un convenio entre el Estado chileno y el BID, en el marco del Programa Orígenes. Los recursos provenientes de este convenio se repartieron entre diferentes dimensiones, entre ellas la educativa.
- **Documentos del Programa Orígenes.** Entre 2001 y 2009, MINEDUC y MIDEPLAN emanaron documentos que describen cómo se implementará el Programa Orígenes. Estos documentos definieron los programas, así como asignaron específicamente el financiamiento tendiente a:
 - La difusión de la EIB.

- La creación y seguimiento de proyectos educativos institucionales que se orientan a la EIB.
 - Financiar el desarrollo curricular de la EIB y la capacitación de docentes ad hoc.
 - Se generaron recursos de aprendizaje e investigaciones al respecto.
 - Se desarrollaron nuevas TIC.
 - Se financiaron los estudios a jóvenes y adultos en el marco de la EIB.
-
- Cobertura. El programa alcanzó a los 160 establecimientos educacionales, donde se realizaban clases para estudiantes mapuches, aymaras y atacameños. Se capacitaron 900 docentes en EIB y se integraron ‘asesores culturales’ con el objetivo de integrar saberes vernáculos a las prácticas educativas.

Etapas y factores que presentan de una forma general y sintetizada los hitos de la Educación Intercultural Bilingüe, EIB en Chile, presentados por Mario Poblete, (2019, pp. 6 - 9).

Sin embargo, diversos son los cuestionamientos y críticas que se les hace a las políticas de educación intercultural en Chile, por un lado, los que indican el propósito de estandarizar todo bajo un paradigma que no considera las realidades culturales diversas y que se desatiende el desarrollo teórico actual y las reales necesidades de las personas de los pueblos originarios tal como lo manifiesta (Carvajal y Dresdner, 2013).

Y, por otro lado, las que tiene que ver principalmente, con la conservación de un enfoque asimilacionista, lo que quiere decir que lo que se destaca en lo intercultural de la educación son aquellos aspectos más bien folclóricos, danza, baile, vestimenta, comida, etc. Quedando relegados aspectos relativos a lo cultural, lo económico o político, como son, por ejemplo, la conservación de las formas de gobierno de los pueblos indígenas o su autodeterminación, como bien

lo manifiesta (Poblete, 2019, p. 1).

6.1.4 Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia: Caminos diversos sobre la realidad de los pueblos.

Diversos son los estudios que se han desarrollado en relación a la historia, hitos, las políticas educativas que han llevado como modelo a la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia. Y dependerá desde que enfoqué o quién escribe o cuenta la historia.

Por los años 90', José Subirats, en la presentación de la Primera Edición de Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, que lo retoma Martínez para la segunda edición, describe:

“En Bolivia no existe la Educación Intercultural Bilingüe: Porque nuestras culturas autóctonas han sido sometidas a los centros hegemónicos; porque las culturas ancestrales de Bolivia son dependientes de la cultura hegemónica mundial y porque en nuestro país no se acepta la Educación Intercultural Bilingüe. Nuestra educación es “reproductora de modelos ajenos”; no es liberadora ni creativa; no puede serlo porque no acepta la pluriculturalidad de nuestra Patria Bolivia. Es una “educación distribuidora de conocimientos” de la cultura hegemónica dominadora. Es una “des-educación” sobre la realidad de nuestras nacionalidades autóctonas”. (1996: p, 9).

Desde la invasión, los siglos de colonización y los Periodos en dónde Bolivia pasan a ser Estado – Nación, se arrastra deficiencias en el sistema educativo. La composición lingüística de la mayoría de os habitantes del territorio nacional y la diferencia existente en el aspecto cultural es el problema existencia.

Javier Albó relacionando los datos del censo de 1976, con la variable educación, señala que:

“en los pueblos y provincias cuya población es de habla autóctona, la gente apenas aprende a leer y escribir; sabe el castellano por ser la lengua de mayor prestigio y que les permite, además, crear símbolos diferenciales entre los vecinos y los campesinos del entorno. Hace notar que el porcentaje de monolingües es bajo

existiendo un número considerable de analfabetos que se castellanizan por la necesidad de incorporarse a las actividades comerciales y por el servicio militar, para tener acceso, en definitiva, a empleos urbanos vinculados al servicio doméstico y otras actividades informales mal remuneradas”. (Martínez, 1996: p, 50).

Enormes fueron y siguen siendo los pensamientos de prejuicio e inferioridad que se evidenciaban en las políticas educativas y en el sistema educativo boliviano, dado a que los niveles de escolaridad demostraban que a medida que aumenta el porcentaje de castellano hablantes sube, también aumenta el nivel de escolaridad.

(...) a medida que la educación castellanizadora se introduce en el campo, se crea un proceso de culturización de la educación impartida y da como resultado una aculturación progresiva con la negación de su origen y su idioma. (Albó, Xavier. 1995: 3-8, citado por Martínez, 1996, p, 50).

El estudio resalta que, dentro de algunos aspectos de la política educativa y cultural en Bolivia, se evidenció tres posiciones importantes:

“a) discriminación abierta, b) la ideología de la incorporación y c) la revalorización”. (Plaza, Pedro 1988:353, citado por Martínez, 1996, p. 51).

Las posiciones anteriores son prácticas incorporadas a la educación boliviana que se entrelazan y cruzan en los periodos históricos a partir de la Revolución Nacional de 1953, en donde también se evidencio una estructura socioeconómica de una cúpula oligárquica que eran quiénes elaboraban los programas y políticas educativas bajo una jerarquización orgánica de la sociedad boliviana cuyas características y expresiones culturales eran básicamente las occidentales.

(...) y su idioma el castellano; más abajo está un sector intermedio, predominantemente bilingüe y en la base están los habitantes del área rural, campesinos hablantes de quechua, aymara, chipaya, y otras lenguas minoritarias. “El prestigio y el poder van asociados con la posición que se ocupa en dicha estructura socioeconómica”. (Plaza, Pedro. 198.8: 365, citado por Martínez, 1996, p, 51).

Los datos anteriores evidencia que la historia del pensamiento social boliviano en materia educativa y cultural se ha transitado desde concepciones abiertamente racistas y segregacionista, paternalista.

“se caracteriza por considerar al indio como inferior y al blanco como superior”, donde la solución al problema lingüístico y cultural es “la sustitución de lengua y cultura nativas por el castellano y los modos de vida occidentales...”. (Plaza, Pedro. 1988: 355, citado en Martínez, 1996, p. 52).

Problemas muy generales que los diversos pueblos originarios en Bolivia han tenido que resistir y luchar por una educación que responda a sus formas de ver la vida.

6.1.4.1 Debates y avances por la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia.

La lucha por una educación propia, por una educación que responda a sus necesidades de pueblos milenarios, pueblos originarios ha sido constante a lo largo de la historia, con las diferentes resistencias y con la revolución de 1952, la mayoría de los planteamientos educativos que fueron emergiendo del proceso revolucionario, ya para 1955 dan como resultado el Código de la Educación Boliviana; sin embargo, no aportan mucho en cuanto a la necesidad de recuperar y revalorizar las culturas y lenguas nativas, como única forma real de sentar las bases de la educación alternativa.

Sin embargo, estas luchas y propuestas educativas estuvieron estrechamente relacionadas a la recuperación de sus tierras comunitarias como sustento de vida. La lucha por la defensa de sus territorios y ante políticas educativas orientadas a procesos de aculturación y enajenación de los saberes, conocimientos, la negación de cosmovisiones, de valores y formas de vida comunitaria de los pueblos originarios en donde a lo largo de la historia ha sido de sometimiento profundo, de desvalorización de los modos de ser quechua, aimara, guaraní u otros que hacen a las personas no solo en su ser individual sino en su ser colectivo, comunitario.

“Bolivia es un país en desarrollo, multiétnico y con una situación lingüística muy difícil. Por un lado, cuenta con un alto porcentaje de población indígena, y por

otro, esta población está conformada por varios grupos lingüísticos. Solamente los idiomas indígenas son más de 30". (Paichadze y Gonzalo, 2006, p. 3).

En la reforma de la Constitución Política realizada en 1994, Bolivia se reconoce a sí misma como un país multicultural. Y por medio de la subsiguiente Ley de Reforma Educativa busca reforzar su identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de su diversa riqueza multicultural y regional. (Rep. de Bolivia, LRE 1994, artículo 2: 4).

Dentro de los acontecimientos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, se tomarán de referencia los presentados por Paichadze y Gonzalo, (2006, pp. 3-5).

- La Reforma Educativa del 1955

Las escuelas-ayllu, estaban enfocada a la educación en el área rural (Rep. de Bolivia, CEB 1956, artículo 118), pero, a diferencia de éstas, buscaba formar íntegramente al hombre boliviano, estimulando su desarrollo en función de los intereses de la colectividad y vigorizando su sentimiento de bolivianidad. De acuerdo a las condiciones del país, dividió la educación en urbana y rural y determinó el aprendizaje del castellano como factor para la integración lingüística nacional (Rep. de Bolivia, CEB 1956, artículo 115).

Según el censo de 1950, más del 70% de la población de Bolivia no sabía leer ni escribir (Rep. de Bolivia, CEB 1956:108). Cuando estalló la Revolución Boliviana, más del 73 % de la población del país vivía en el área rural y la mayoría eran monolingües de lenguas originarias. Por tanto, podemos decir que las estructuras étnicas y sociales estaban superpuestas: el grupo étnico de "los indios" pertenecía al mismo tiempo al grupo social de "los campesinos".

En la revolución se promulgó que la educación era "un derecho de todos los bolivianos" (Rep. de Bolivia, CEB 1956:107). Los objetivos más importantes de la revolución eran fortalecer el desarrollo económico y social del país y promover su industrialización y su urbanización (Luykx, 1999). Asimismo, se proponía eliminar las diferencias sociales y

étnicas para integrar al país y formar al "hombre boliviano" (Rep. de Bolivia, CEB 1956, artículo 2). En todos estos procesos, la educación tenía el importante rol de crear técnicos medios y especialistas, de educar a las masas y de alfabetizar (Rep. de Bolivia, CEB 1956: xii-xv).

En Bolivia se creó la imagen por educación bilingüe:

“Educación para la población monolingüe indígena que necesita aprender castellano. Podemos decir que esta imagen ha influido a toda la actual política multicultural boliviana, y que ésta es una de las causas de los muchos problemas observados en la organización de la EIB en Bolivia”. (Paichadze y Gonzalo, 2006, p. 4).

- La Reforma Educativa del 1994

Desde mediados de los años 60, hubo un movimiento nacional para que el sistema educativo incluyera la EIB. Las limitaciones de la enseñanza en castellano en las áreas rurales habían sido notorias desde los años 60. Además, muchos, incluyendo la asociación de maestros rurales, en 1984, la COB, en 1989, y la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), a principios de los años 90, habían demandado largamente que el sistema de educación reconociera la diversidad lingüística y cultural del país (Contreras *et al.*, World Bank 2003, citado por Paichadze y Gonzalo, 2006, p. 4).

La UNICEF inició en 1990 el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que se construyó en base a las experiencias de proyectos piloto financiados por donaciones a Bolivia y América Latina durante las décadas de los 70 y 80. A su vez, la Reforma Educativa de 1994 se basó en la experiencia del PEIB para introducir la EIB en las poblaciones de habla aymara, quechua y guaraní (Contreras *et al.*, World Bank 2003). Finalmente, en 1992 el Ministerio de Educación formó un equipo técnico de apoyo a la Reforma Educativa encargado precisamente de prepararla. Al cabo de dos años, la Ley de Reforma Educativa fue aprobada por el Parlamento.

Los objetivos centrales de la reforma son la integración del país y "fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multirregional." (Rep. de Bolivia, LRE 1994, artículo 2:4). es "...intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres." (Rep. de Bolivia, LRE 1994, artículo 1:5).

La reforma educativa declara a la educación bilingüe como derecho y deber de todos los bolivianos, no solamente de la población indígena en el área rural. Según la ley de reforma, deben igualarse los tipos de escuelas y los de formación de los cuadros de profesores para todo el sistema educativo boliviano, sin distinción entre áreas urbana y rural (Rep. de Bolivia, LRE 1994, artículo 15). Se plantean dos modalidades de enseñanza de lengua: monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria: y bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua y castellano como segunda lengua (Rep. de Bolivia, LRE 1994, artículo 9:2).

6.1.5. Educación Bilingüe Intercultural en Iximulew-Guatemala.

La EBI para los pueblos originarios en Guatemala después de la firma de los Acuerdos de Paz en 1996, generó importantes expectativas. En tal sentido los promotores educativos que cumplieron una función docente durante el refugio en el Estado de México durante el conflicto armado interno, a su retorno en Guatemala, plantearon la necesidad de incorporarse al sistema educativo guatemalteco como maestros, lo que generó la primera demanda de homologación y posteriormente los primeros diplomados en educación para contextos multiculturales acreditados por la Universidad de San Carlos.

6.1.5.1 Origen e historia de la Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala

Los esfuerzos de la EBI se pueden situar en dos grandes perspectivas, como una política continua del Estado por castellanizar a los pueblos originarios, y como un esfuerzo reivindicativo de los pueblos originarios para ejercer sus derechos individuales y colectivos, razón por la cual la EBI no surge al margen de los movimientos y de otras luchas de las organizaciones de pueblos originarios, sino como una demanda que tiene diferentes matices para reivindicar la identidad cultural y el idioma en la institucionalidad pública.

Los primeros esfuerzos se remontan al año de 1949 cuando en la ciudad de Cobán, se realizó el primer “Congreso Lingüístico”, donde se discutió la necesidad de oficializar los grafemas para la escritura de los idiomas mayas. (ALMG, 2022) y la creación de la Academia de Lengua K’iche’ con el liderazgo del maestro Adrián Inés Chávez. En el año 1964 se desarrolló el primer “Seminario sobre Problemas de la Educación Rural Guatemalteca” el cual tiene relevancia por haber sentado las bases de la Dirección de Desarrollo Socioeducativo Rural, quien posteriormente planteó el programa de castellanización que impulsa el ministerio de Educación. (Tacam, 2010) Dos años después de dicho seminario se capacitan a los primeros setenta instructoras e instructores bilingües para alfabetizar a la población adulta maya y atender el nivel preprimario, aplicando la metodología de castellanización (p. 175)

6.1.5.2 La Educación Bilingüe Intercultural en la década 1980-1990

En 1980 dentro de la Dirección Socioeducativa Rural del del Ministerio de Educación surge el “Proyecto Nacional de Educación Bilingüe Bicultural”, PRONEBI. Como proyecto piloto se desarrolló en 40 escuelas de comunidades mayas k’iche’, mam, kaqchikel y q’eqchi’. Tuvo propósitos relevantes que reflejan las posturas políticas de los pueblos originarios y la del estado que se han mantenido hasta la fecha. El primero es sustituir el programa de castellanización por el idioma materno, sabiendo la importancia que este tiene en el desarrollo psicológico y en el traslado generacional de todos los elementos de la identidad ancestral maya a la niñez. El segundo propósito

fue castellanizar a la población maya para que abandonara su idioma materno y, por lo tanto, sus raíces ancestrales. En 1984, pasó hacer Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, con énfasis en la atención del aprendizaje desde el idioma y la cultura materna, dando origen también al Subsistema de Supervisión de Educación Bilingüe, quien tuvo la función de monitorear y acompañar el desarrollo de la EBI en las escuelas y la formación de docentes en este mismo campo. (Tacam, 2010, p. 176).

En 1984 se desarrolló en Quetzaltenango el “Segundo Congreso Lingüístico Nacional”, que entre otras de sus conclusiones está la de crear una institución para normar el uso de los alfabetos mayas (ALMG, 2022) No fue sino hasta el año de 1986 cuando en el Ministerio de Educación se reunieron las organizaciones: Programa Nacional de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación. PRONEBI, Instituto Indigenista Nacional de Guatemala, IIN, Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín de Guatemala, PLFM, Instituto Lingüístico de Verano de Guatemala, ILV, Centro de Aprendizaje de la Lengua, CALUSAC, Instituto de Educación Radiofónica, IGER, Asociación de Escritores Mayenses de Quetzaltenango, Universidad Rafael Landívar de Guatemala. URL, Academia de Lengua Maya K’iche’ de Quetzaltenango, ALMK’ y el Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica, CIRMA.

En esta misma década se tienen otros avances como la Creación del Comité Nacional de Alfabetización, Decreto Número 43-89, que para interés del presente estudio se recogen los literales c, d y e del artículo 5, donde se reconoce el pluralismo lingüístico para adecuar el proceso de alfabetización, “el uso de la lengua indígena en la alfabetización del sujeto indígena monolingüe mediante personal bilingüe y con materiales específicamente elaborados...y la opción libre del sujeto hablante de las lenguas indígenas y español, respecto al idioma en el cual desea alfabetizarse” (Congreso de la República de Guatemala, 1986, p. 6).

Esta década estuvo marcada por dos hechos históricos que incidieron en el

surgimiento de la EBI: el recrudecimiento del conflicto armado interno entre 1978 y 1985 y la apertura a un período de elecciones democráticas en el año 1985. Al respecto Burt y Estrada (2018) refieren:

Durante el período comprendido entre 1979 y 1985 la espiral de violencia siguió aumentando hasta alcanzar niveles inimaginables. Los gobiernos de los generales Romeo Lucas García y Efraín Ríos Montt concentraron sus esfuerzos en aniquilar al enemigo interno, limitándose no sólo a combatir a la guerrilla, sino atacando sistemáticamente al movimiento social y a la población en las áreas de fuerte presencia guerrillera, principalmente población maya.

Los mismos autores siguen expresando que en los 17 meses del gobierno de Facto de Ríos Montt, se estiman 10,000 personas asesinadas en los primeros tres meses, y en los primeros ocho meses de mandato hubo diez masacres al mes, más de 400 comunidades mayas fueron destruidas y el 83% de las víctimas del conflicto armado interno eran indígenas. (Burt y Estrada, 2018).

La EBI surge en un ambiente social y político álgido de despojo, de persecución, desapariciones forzadas y de masacres constantes en territorios de los pueblos originarios. Para entonces, según Verdugo (2010) “los idiomas y las culturas indígenas constituían un problema, que una multiplicidad de lenguas y culturas indígenas “Subdesarrolladas” obstaculizaban la unidad nacional, el progreso y la modernización del Estado” (pp. 17-18) Pensamiento que prevaleció durante la colonia, la época independiente y en esta de posfirma de la paz. De acuerdo con la misma autora, del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural fueron asesinados “lingüistas, una capacitadora y varios maestros y promotores bilingües, además, el Director de Castellанизación Bilingüe y el Subdirector del proyecto bilingüe tuvieron que huir a otros países y otros más tuvieron que esconderse dentro del país” (p. 16)

6.1.5.3 Avances de la Educación Bilingüe Intercultural de 1990-2000

Dentro de los esfuerzos de las organizaciones del pueblo maya⁴ que marcó el inicio de esta década, fue la creación de la Academia de Lenguas mayas, el 18 de octubre de 1990 (Decreto Legislativo No. 65- 90, Ley de la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala) La cual tiene como mandato ser “”La máxima entidad rectora para la promoción y desarrollo de las lenguas mayas en el país” y ejercer por medio de ellas la administración de sus intereses, es una organización del Estado de Guatemala que regula el uso, la escritura y la promoción de los idiomas mayas”. (ALMG, 2022)

El 31 de marzo de 1995, se firma el Acuerdo Sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, como parte del paquete de Acuerdos que luego suscriben en 1996, el gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca, URNG. Este Acuerdo en relación al idioma de los pueblos originarios destaca los siguientes compromisos: (PNUD, 1995)

1. Todos los idiomas que se hablan en Guatemala merecen el mismo respeto.
2. Adoptar disposiciones para recuperar y proteger los idiomas indígenas, y promover el desarrollo y la práctica de estos.
3. Promover reforma constitucional que liste los idiomas existentes que el Estado se compromete en reconocer, respetar y promover.
4. Promover todos los idiomas en el sistema educativo para que los niños aprendan a leer y escribir en su propio idioma, promoviendo la educación bilingüe e intercultural en escuelas mayas como otras instancias.
5. Promover el uso de los idiomas indígenas en los servicios del Estado.
6. Informar a las comunidades indígenas en sus propios idiomas, utilizando traducciones tanto en la comunicación escrita como en los medios de comunicación masiva.
7. Promover la oficialización de los idiomas indígenas (pp. 26-28)

⁴ Cuando se habla del pueblo maya, se habla de todo lo que se hace, se aprende, se crea, se comparte, se produce y reproduce, en la vida del pueblo maya; tanto los elementos objetivos y subjetivos de esta cultura. (Herrera, 2021, p. 46).

En cuanto a la ciencia y la tecnología, el Acuerdo establece:

1. Reconoce el valor y la existencia de los conocimientos científicos y tecnológicos mayas y de los otros pueblos.
2. Promover el estudio, la difusión y la puesta en práctica de la ciencia y tecnología de los pueblos indígenas.
3. Insta a las universidades, centros académicos, medios de comunicación, organizaciones no gubernamentales y cooperación internacional a reconocer y divulgar los aportes científicos y técnicos de los pueblos indígenas.
4. Facilitar el acceso a los acontecimientos contemporáneos a los pueblos indígenas e impulsar intercambios científicos y técnicos. (pp. 34-36)

Entre otros aspectos más relevantes de este acuerdo, está la reforma educativa, donde se destacan los siguientes compromisos:

1. Ser descentralizado y regionalizado a fin de que se adapte a las necesidades y especificidades lingüísticas y culturales.
2. Otorgar a las comunidades y a las familias, como fuente de educación, un papel protagónico en la definición de los currículos y del calendario escolar y la capacidad de proponer el nombramiento y remoción de sus maestros a fin de responder a los intereses de las comunidades educativas y culturales.
3. Integrar las concepciones educativas maya y de los demás pueblos indígenas, en sus componentes filosóficos, científicos, artísticos, pedagógicos, históricos, lingüísticos y político-sociales, como una vertiente de la reforma educativa integral.
4. Ampliar e impulsar la educación bilingüe intercultural y valorizar el estudio y conocimiento de los idiomas indígenas a todos los niveles de la educación.
5. Promover el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de vida de las comunidades, a través del desarrollo de los valores, contenidos y métodos de la cultura de la comunidad, la innovación tecnológica y el principio ético de conservación del medioambiente.
6. Incluir en los planes educativos contenidos que fortalezcan la unidad nacional en el respeto de la diversidad cultural.

7. Contratar y capacitar a maestros bilingües y a funcionarios técnicos administrativos indígenas para desarrollar la educación en sus comunidades e institucionalizar mecanismos de consulta y participación con los representantes de comunidades y organizaciones indígenas en el proceso educativo.
8. Perseguir el efectivo cumplimiento del derecho constitucional a la educación que corresponde a toda la población, especialmente en las comunidades indígenas donde se muestran los más bajos niveles de atención educativa, generalizando su cobertura y promoviendo modalidades que faciliten el logro de estos objetivos.
9. Incrementar el presupuesto del Ministerio de Educación, a fin de que una parte sustancial de este incremento se asigne a la implementación de la reforma educativa.

Además de lo anterior, el Estado se comprometió tomar en cuenta experiencias educativas mayas, apoyar las escuelas mayas, consolidar el programa PRONEBI para los pueblos indígenas y la Franja de Lengua y Cultura Maya para toda la población guatemalteca. Promover la universidad maya o entidades de estudio superior indígena y el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Maya.

Los Acuerdos de Paz, entre ellos el Acuerdo de Identidad y Derecho Sobre los Pueblos Indígenas, constituyen uno de los grandes consensos políticos y sociales que se dieron por primera vez en la historia del país, este sentido les dotó legitimidad para que gobiernos posteriores condujeran al país por la mejor senda del desarrollo integral con identidad, sin embargo, prevaleció el poder e interés hegemónico, que como en la década de los años 44-54, se volvió a perder otra oportunidad de construir un país justo, equitativo, con identidad plural y oportunidades para la plenitud de los pueblos que cohabitan el territorio.

El 21 de diciembre de 1995, el PRONEBI pasa a ser la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, DIGEBI, mediante Acuerdo Gubernativo No. 726-95, el cual establece que la DIGEBI, “Es la entidad rectora del proceso de la educación bilingüe intercultural en las comunidades lingüísticas mayas, garífunas y xinkas. (Mineduc,

2005).

“Tiene jurisdicción Técnico-Administrativa en los niveles de Preprimaria, Primaria y Media que se desarrollan en las diversas comunidades lingüísticas y culturales del país. Depende del despacho Ministerial de Educación y tiene a su cargo generar las políticas y estrategias; coordinar, planificar, organizar, supervisar y evaluar las acciones de la Educación Bilingüe en Guatemala.” (p. 181)

El Acuerdo Gubernativo le otorga la responsabilidad a la DIGEBI de hacerse cargo de la administración de los recursos humanos, físicos y financieros de la educación bilingüe intercultural. La Jefatura Regional de EBI, es la encargada de velar por el cumplimiento de las políticas educativas de EBI, coordinar acciones con la Dirección General de Educación Escolar e instituciones afines, dar lineamientos para la adecuación del currículo regional y departamental, verificar y evaluar las acciones de EBI a nivel regional.

Establece que la DIGEBI, las jefaturas regionales y departamentales coordinarán sus actividades con las dependencias regionales, departamentales y supervisiones educativas del Ministerio de Educación. El Acuerdo Gubernativo No. 65-96, que se refiere a la Creación de las Direcciones Departamentales de Educación, permite fortalecer más la institucionalidad de la EBI, al considerar que las “unidades departamentales de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural deben incorporarse a la estructura organizativa de las Direcciones Departamentales de Educación que corresponda” (p. 191)

La EBI en Guatemala surge innegablemente en un contexto internacional de “civilizar a los pueblos originarios” reflejo de un continuum de política estatal desde la colonización del país hasta el presente. En la época de Mariano Gálvez (1931-1838) tuvieron cabida los proyectos de colonización blanca, aunque posteriormente en 1842 es cuando se establece un convenio con la compañía Belga para colonizar con ciudadanos de Francia, Alemania, Valonia y Flandes, el territorio de las Verapaces y la zona Atlántica para tener control de tan importante región de comercio de Santo Tomás

de Castilla. (Taracena, 2002) Según López (1999):

“Desde que la escuela llegó a las zonas rurales... el sistema educativo, en la mayoría de los países latinoamericanos, dio rienda suelta a la labor civilizadora y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo las instituciones y manifestaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender. De hecho, las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo en distintos países buscaban contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales.” (p. 3)

La EBI surge en este contexto internacional de castellanización de los pueblos originarios con la intención de desaparecer los idiomas y difundir el español como idioma único en todo el sistema educativo nacional. Sin embargo, la lucha de las organizaciones, liderazgos y colectivos encuentran en esa intención, la posibilidad de revertir el proceso, dándole un nuevo horizonte y ubicando a la cultura de los pueblos como la piedra angular para la construcción de sus propios proyectos de vida. Al menos eso queda evidenciado en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas y en los enunciados de los marcos jurídicos que dan origen a la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, donde además del idioma, se van posicionando otros elementos culturales valiosos para el desarrollo integral de la persona.

6.1.5.4 Avances de la Educación Bilingüe Intercultural del 2000 al 2010

Esta década inicia con lo denominado “Diálogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa” que tuvo lugar en septiembre del 2000. De acuerdo con el Ministerio de Educación, Mineduc, en total se realizaron 329 diálogos municipales en todo el país y 12 diálogos se realizaron en zonas del municipio de Guatemala (Mineduc, 2001, p. 5), logrando participación de delegados de estudiantes del nivel medio y universitario, corporaciones municipales, supervisores, coordinadores técnicos administrativos, coordinadores técnicos pedagógicos, padres y madres de familia, magisterio oficial y privado de los

diferentes niveles, educadores del sector extraescolar, alfabetizadores, de iglesias, organizaciones de pueblos originarios, organizaciones de mujeres y de desarrollo social y educativo. Entre los aspectos relacionados a la EBI, se mencionan los siguientes:

1. Crear y construir institutos normales oficiales para la formación de maestros bilingües de acuerdo a las necesidades de las comunidades lingüísticas mayas y de otras culturas.
2. Oficialización de escuelas normales bilingües y de centros educativos comunitarios.
3. Universalización de la educación preprimaria, primaria y diversificado, en las modalidades bilingüe, monolingüe e intercultural.
4. Transformar el currículo tomando en cuenta características lingüísticas, económicas y socioculturales sin perder de vista el contexto plural del país y las propuestas de la Comisión de la Reforma Educativa.
5. Promover la transformación curricular con pertinencia geográfica, étnica, cultural y lingüística.
6. Que el Mineduc y el Consejo Nacional de Educación norme y oriente la elaboración de textos escolares acorde con los enfoques de calidad, características socioculturales y lingüísticas del país.
7. Profesionalización del recurso humano docente y administrativo presupuestado a nivel universitario, en educación bilingüe con incentivos económicos y sociales. Formación y profesionalización de personal especializado para educación bilingüe, intercultural y modalidad de educación especial.
8. Fortalecer la educación bilingüe intercultural en todos los niveles educativos privilegiando las comunidades lingüísticas.
9. Brindar servicios educativos en el idioma y cultura materna, fortaleciendo y desarrollando la identidad, en todos los niveles, áreas y modalidades educativas.
10. Promover el reconocimiento y respeto de las diferentes cultural del país a fin de construir la identidad nacional

11. Que la comunidad educativa aprenda y conviva en una nación multiétnica, pluricultural y multilingüe mediante la transformación curricular, de acuerdo a la historia, a las características culturales y lingüísticas propias de los pueblos guatemaltecos, promoviendo respeto y erradicando la discriminación.
12. Que el Consejo Nacional de Educación verifique y exija que los medios de comunicación cumplan con ceder los espacios para promover las culturas e idiomas existentes.
13. Que las organizaciones del Estado y el Consejo Nacional de Educación, verifiquen, divulguen y exijan el cumplimiento y aplicación de los mandatos plasmados en la Constitución Política, Ley de Educación Nacional, los Acuerdos de Paz, el Convenio 169 de la OIT, los Derechos Universales Lingüísticos y el Convenio contra la Discriminación en la escuela.
14. Elaborar materiales educativos con enfoque étnico acorde a las necesidades económicas, socioculturales y lingüísticas del país.
15. Erradicar la práctica de todas las formas de discriminación de hecho y de derecho y aquellas que atenten contra los derechos humanos de la niñez y juventud.
16. Nombrar funcionarios bilingües en las dependencias del Estado.
17. Que el Estado impulse institutos de ciencias y tecnología indígena según las comunidades lingüísticas.
18. En la educación ambiental, incluir contenidos de la cosmovisión de los cuatro pueblos con relación a la naturaleza en el pensum de estudio.

En el año 2002, se crea el Decreto Legislativo 81-2002, Ley de Promoción Educativa contra la discriminación, el cual indica que el Ministerio de Educación y el de Cultura y Deportes, promoverán y difundirán, el respeto y la tolerancia hacia la nación guatemalteca que es pluricultural, multilingüe y multiétnica. Asumen el compromiso de difundir programas con el fin de eliminar la discriminación étnica o racial, de género y de toda forma de discriminación con el objeto de que todos los guatemaltecos vivan en armonía.

A partir de la firma de los Acuerdos de Paz y los diálogos por la Reforma Educativa, se establecieron alianzas y coordinaciones entre la DIGEBI, organizaciones educativas, de cooperación internacional y de pueblos originarios para seguir promoviendo la educación bilingüe intercultural.

En el año 2003 se creó el Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural, mediante el Acuerdo Gubernativo No. 526-2003. Tiene las siguientes funciones:

1. Velar por el desarrollo integral de la persona humana y de los pueblos indígenas guatemaltecos.
2. Establecer las directrices y bases para que el ministerio preste y organice los servicios educativos con pertinencia lingüística y cultural.
3. Impulsar la enseñanza bilingüe intercultural.
4. Promover y fortalecer una política educativa para el desarrollo de los pueblos indígenas con base en sus idiomas y culturas propias.
5. Contribuir al desarrollo integral de los pueblos indígenas a través de la educación bilingüe intercultural
6. Impulsar el estudio, conocimiento y desarrollo de las culturas e idiomas indígenas.
7. Velar por la aplicación de la educación bilingüe intercultural en todos los niveles, áreas y modalidades educativas.
8. Promover la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas extranjeros para fortalecer la comunicación mundial.

En este mismo año, se crea la Ley de Idiomas Nacionales, Acuerdo Legislativo No 19-2003. Esta ley tiene dos caras (positiva y negativa) que entraña la relación de poder que históricamente ha tenido el Estado de Guatemala en relación con los pueblos indígenas. Entre lo positivo se destaca:

1. La dignificación de los idiomas, que significa que las expresiones idiomáticas mayas, garífunas y xinkas deben usarse con respeto, decoro y dignidad; debe evitarse el uso peyorativo, desnaturalización y como medio de discriminación.

2. 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 mayas, garífuna y Xinka.
3. El Estado velará porque en la prestación de bienes y servicios públicos se observe el uso del idioma propio de la comunidad lingüística.
4. En los servicios de salud, educación, justicia, seguridad la población deberá ser informada y atendida en el idioma propio de cada comunidad lingüística, sin menos cabo de los demás servicios.
5. Los postulantes a puestos públicos además del idioma español, de preferencia deberán hablar, leer y escribir el idioma de la comunidad lingüística respectiva
6. El Instituto Nacional de Estadística deberá realizar censos sociolingüísticos específicos.

Entre lo negativo que presenta esta ley, está el hecho de que en el artículo uno, se establece que el idioma oficial de Guatemala es el español y que el Estado reconoce, promueve y respeta los idiomas de los pueblos mayas, garífunas y xinkas. (Mineduc, 2005, p. 154) Esta cláusula mantiene la hegemonía que históricamente ha tenido el idioma español en relación a los demás idiomas nacionales, si bien el uso o desuso de un idioma no pasa por el marco jurídico, pero para el caso de una sociedad con profundos resabios y prácticas racistas como la guatemalteca, hubiese sido relevante que la ley contemplara el idioma de la comunidad lingüística como idioma oficial dentro de su territorio, con lo cual se disminuiría el riesgo de extinción en la que se encuentran algunos de ellos y se hubiese propiciado mejor la permanencia y desarrollo de los idiomas mayas.

Siempre en el año 2003, se realizaron otros esfuerzos en función de la EBI como el Acuerdo Ministerial No. 324 de fecha 26 de mayo, en el que se establece que la evaluación lingüística para docentes que deseen participar en las convocatorias a nuevas plazas, para los niveles de preprimaria, primaria y primaria bilingüe, la realizará la Jefatura Departamental de Educación Bilingüe. También se aprobó el Acuerdo Ministerial No. 930, que mandata a establecimientos educativos oficiales

y privados, promover y respetar el uso del traje indígena por las y los estudiantes, docentes, personal técnico y administrativo en las actividades docentes, cívicas, sociales protocolarias, y otras. Queda prohibido para las autoridades educativas obligar a las y los estudiantes de pueblos originarios a utilizar el uniforme de los establecimientos educativos. En este mismo sentido, en el 2005, se agrega el Acuerdo Ministerial 493-2005, del Ministerio de Cultura y Deportes, donde se adhiere, que la inobservancia a dicha norma constituye una falta grave y será sancionada con suspensión laboral como establece al artículo 74 de la Ley de Servicio Civil, y para los casos que no sean del renglón 011, será tomado como causa para rescindir contrato. Si esto ocurre en establecimientos privados, el Mineduc podrá cancelar su funcionamiento (Artículo 81, Acuerdo Gubernativo 13-77)

En el año 2004, se tuvo la emisión del Acuerdo Gubernativo No. 22-2004, sobre la Generalización de la Educación Bilingüe Multicultural e Intercultural en el Sistema Educativo Nacional. En este acuerdo se plantea la obligatoriedad del bilingüismo en idiomas nacionales como política lingüística nacional, la cual tuvo aplicación para todos los estudiantes del sector público y privado. Indica que el primer idioma para el aprendizaje es el materno de cada persona, el segundo un idioma nacional y el tercero debe ser extranjero.

El Acuerdo en su artículo 2 establece la obligatoriedad de la enseñanza y práctica de la multiculturalidad e interculturalidad como políticas públicas para el tratamiento de las diferencias étnicas y culturales para todos los estudiantes del sector público como privado. (p. 227) Es el único de los acuerdos y leyes en materia de EBI que establece respeto a los derechos colectivos por parte del Estado y de las instituciones de la sociedad civil; reconocer, desarrollar y utilizar los idiomas, tradiciones, costumbres, formas de organización y cultura en general.

Ordena que el currículo del sistema nacional de educación debe responder a las características, necesidades, intereses y aspiraciones del país, así como a las

realidades lingüísticas, culturales, económicas, geográficas y naturaleza de los pueblos y comunidades lingüísticas que lo conforman. Siempre en el mismo ámbito, se indica que el currículo debe ser pertinente para pueblos indígenas, descentralizado y debe abarcar la historia, los conocimientos, técnicas, sistemas de valores, idioma, literatura y demás aspiraciones sociales, económicas, lingüísticas y culturales.

El Acuerdo fue presentado en varias ocasiones al Congreso de la República por organizaciones mayas, entre ellas el Consejo Nacional de Educación Maya, sin embargo, a la fecha no ha logrado trascender.

En el año 2005 se aprueba el Decreto Legislativo No. 52-2005, Ley Marco de Los Acuerdos de Paz, cuyo fin es regir los procesos de elaboración, ejecución, monitoreo, seguimiento y evaluación de las acciones del Estado para el cumplimiento de los Acuerdos de Paz. Pasaron nueve años después de haberse firmado “la Paz firme y duradera” para que todos los Acuerdos fuesen incorporados al andamiaje jurídico nacional. Esta actitud política de los gobiernos de turno deja de manifiesto que dichos Acuerdos no fueron de su interés, como tampoco ha sido de los gobiernos subsiguientes. Es una irresponsabilidad de la sociedad guatemalteca y de la Sociedad Civil haber permitido que esta agenda valiosa haya quedado en el total olvido. Los planteamientos como el sentido político transformador de los Acuerdos de Paz siguen vigentes porque los problemas que los originaron siguen sin resolverse.

El 13 de enero de 2005, el Ministerio de Educación aprobó el Acuerdo Ministerial No. 35, el cual autoriza el Currículo Nacional Base, CNB, para el nivel de educación primaria, que marcó un antes y un después en la educación guatemalteca. Tiene como principios la equidad, la pertinencia, sostenibilidad, participación y compromiso social y pluralismo. Desarrolla las siguientes políticas:

1. Fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática y la cultura de paz.

2. Impulso al desarrollo de cada pueblo y comunidad lingüística, privilegiando las relaciones interculturales.
3. Promoción del bilingüismo y del multilingüismo a favor del diálogo intercultural.
4. Fomento de la igualdad de oportunidades de las personas y de los pueblos.
5. Énfasis en la formación para la productividad y la laboriosidad.
6. Impulso al desarrollo de la ciencia y la tecnología.
7. Énfasis en la calidad educativa.
8. Establecimiento de la descentralización curricular.
9. Atención a la población con necesidades educativas especiales.

Entre las 13 competencias marco aprobadas, se destaca la que establece que los estudiantes respeten, conozcan, promuevan la cultura y la cosmovisión de los pueblos garífunas, ladino, maya, Xinka y otros pueblos del mundo. Entre los principales ejes del currículo están:

1. Multiculturalidad e interculturalidad.
2. Equidad de género, étnica y social.
3. Educación en valores.
4. Vida familiar.
5. Vida ciudadana.
6. Desarrollo sostenible.
7. Seguridad social y ambiental.
8. Formación en el trabajo
9. Desarrollo tecnológico.

Se plantean tres niveles de concreción curricular: la planificación a nivel nacional, que es el CNB Nacional, a nivel regional, que es el currículo por pueblos y la planificación local, que corresponde a los planes curriculares del centro educativo y del aula.

En este mismo año, el Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural, elaboró los lineamientos educativos para la diversidad cultural y lingüística de Guatemala

(Mineduc, 2010, p. 9) entre ellos, los lineamientos filosóficos, antropológicos, psicopedagógicos, curriculares e institucionales. Asimismo, identifica las estrategias para la implementación de la EBI en el sistema nacional.

En el plan de educación del 2008-2012, se plantearon ocho políticas educativas, de las cuales cinco son generales y tres transversales. La política 4 se refiere a fortalecer la educación bilingüe intercultural. (Mineduc. 2008) En el marco de esta política se elaboró el Modelo Educativo Bilingüe Intercultural, que fue un proceso que involucró a representantes de organizaciones de pueblos originarios y de la sociedad civil que impulsan EBI, representantes de padres de familia, docentes del magisterio nacional y del magisterio de EBI, estudiantes, catedráticos y autoridades locales. (Mineduc 2010)

En el año 2008 se creó el Acuerdo Ministerial No. 291-2008, con lo cual se le dio vida a la Subdirección Técnica Pedagógica de EBI de las departamentales. El artículo 7 del citado Acuerdo contempla que las Direcciones Departamentales de Educación tienen la obligación de velar porque se cumpla por el carácter intercultural de la educación, asimismo que en comunidades de pueblos originarios la enseñanza se imparta preferentemente en forma bilingüe. Este mismo Acuerdo en el artículo 8, reitera que las Direcciones Departamentales, tienen la responsabilidad de promover el desarrollo efectivo de la EBI en todas las modalidades de entrega educativa y niveles del Sistema (Tacam, 2010, p. 181)

6.1.5.5 Avances de la Educación Bilingüe Intercultural de 2010-2020

Este es el período de los avances en la formación docente a nivel superior. Las organizaciones mayas y de la sociedad civil que trabajan con pueblos originarios, se concentran ahora en el desarrollo del Currículo por Pueblos, se deja la parte de normativa jurídica y se concentra más en la operativización de estos marcos alcanzados.

Cabe mencionar que, en esta década se hicieron varios congresos nacionales e internacionales por parte del Ministerio de Educación y Organizaciones que trabajan con pueblos originarios, involucrando a actores importantes como el magisterio

nacional.

En el nivel primario se avanzó en la identificación de indicadores para aulas bilingües interculturales, pero aún no existen escuelas completas de EBI, asimismo se elaboraron guías y lineamientos de autoaprendizaje en idiomas mayas: k'iche', kaqchikel, mam y q'eqchi'. Como ha sido la tendencia oficial, solo se abarcan entre tres a cinco idiomas mayoritarios.

En la educación superior estatal se dieron avances importantes en esta década que se describen en el siguiente apartado.

6.1.6 La formación de profesores en educación bilingüe intercultural en la EFPEM de la Universidad de San Carlos de Guatemala

La formación de docentes en educación bilingüe intercultural, para el caso de la Fundación Rigoberta Menchú Tum, se remonta al año 2000 cuando se tiene el primer acercamiento con los Centros Universitarios de Huehuetenango, Sololá y San Marcos. El 19 de febrero de 2002, se firma la primera carta de entendimiento con la Universidad de San Carlos para validar los diplomados en educación para Contextos Multiculturales, que la Fundación Menchú desarrollaba con docentes mayas del Ministerio de Educación. Estos diplomados que fueron anuales constituyeron la carga académica de un profesorado que en el momento que se aprobó, los cursos concluidos por los estudiantes pasaron hacer válidos para la carrera de profesorado.

En el año 2002, el Consejo Superior Universitario, aprobó el diseño curricular del Programa de Desarrollo Profesional del Recurso Humano del Ministerio de Educación, PADEP, con los siguientes carreras: (USAC, 2009)

1. Profesorado de Educación Pre-Primaria Intercultural.
2. Profesorado de Educación Primaria Intercultural.
3. Profesorado de Educación Pre-Primaria Bilingüe Intercultural
4. Profesorado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural.

En el año 2004, El Consejo Superior Universitario de la San Carlos, aprobó el Profesorado en Educación para Contextos Multiculturales que venía desarrollando la Fundación Menchú y en el año 2007 la licenciatura en Educación para Contextos Multiculturales con Énfasis en la Enseñanza del Idioma Maya. En este mismo año se aprobó la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya, desarrollada por el Proyecto de Desarrollo Santiago, Prodesa. En el año 2009 se unifican las carreras de licenciatura en Educación para Contextos Multiculturales con Énfasis en la Enseñanza del Idioma Maya y la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya. Esta unificación curricular queda con el nombre de la última licenciatura mencionada. En el año 2010 esta carrera se sigue implementado con la EFPEM en 12 sedes departamentales y en el campus central de la Universidad de San Carlos. A la fecha la carrera está vigente.

En la década de 2010-2020 la Cátedra de EBI realizó tres encuentros nacionales y dos internacionales sobre educación bilingüe intercultural donde participaron docentes, estudiantes y representantes de centros universitarios, extensiones departamentales, la EFPEM y de organizaciones que trabajan con pueblos originarios. Los temáticas abordadas han sido, revitalización de idiomas mayas, normalización lingüística, experiencias docentes y estudiantiles en EBI, elaboración de materiales educativos, políticas de EBI, rol de la educación superior en el contexto de la EBI, racismo y discriminación en la educación pública, estrategia lingüística, enfoque de género y los avances de EBI en el nivel primario y medio.

Después de veinte años de la creación de la primera carrera en la Universidad de San Carlos dirigida a pueblos originarios, hoy existen seis carreras que se enfocan en la EBI, que son parte de distintas experiencias generadas por organizaciones no gubernamentales, con excepción del PADEP, pero que siguen curricularmente desarticuladas y enfocadas al idioma maya con poca presencia de conocimientos de los pueblos originarios como de las temáticas y necesidades que hoy estos pueblos siguen demandando al Estado.

6.1.7 El racismo como política de Estado en el origen de la EBI

Los pueblos originarios de Guatemala, desde la época de la colonización hasta la fecha, han sufrido el despojo de tierras, idiomas, historia, cultura, escritura, arte y ciencia, que refleja un profundo racismo que se manifiesta desde lo estructural hasta en lo más cotidiano de la vida. Han sufrido políticas eugenésicas como “el blanqueamiento de los indígenas” establecido en el Decreto de la Asamblea Nacional constituyente del 22 de enero de 1824 (Taracena, 2002), cuando se otorgaban terrenos por mil varas a todo extranjero que se estableciera en el país, pero si este se casaba con “indígena aborigen” o con “personas de color” obtendrían más terrenos (p. 79).

Para esta época tanto los liberales como los conservadores habían planteado la inmigración como factor civilizatorio para los pueblos originarios, incluso dando prioridad a países católicos. Como consecuencia de las políticas eugenésicas, en el año de 1893 que se realizó el censo poblacional, se registró una baja en la población originaria debido al miedo a que dichos datos sirvieran para facilitar el sistema de trabajo forzado al que eran sometidos.

6.1.8 Conflicto armado interno en Guatemala (1960-1996).

Guatemala vivió uno de los conflictos armados internos más prolongados de Centro América, entre 1960 y 1996. Dejó más de 250 mil víctimas entre población desaparecida y asesinada. Se cometieron 669 masacres, de ellas 626 las cometió el ejército. Al pueblo maya durante la guerra se le consideró un enemigo interno. El 83% de las víctimas tenían origen maya. Según Aldana (2015), durante el conflicto armado interno, fue notoria la negación del derecho a la educación en el idioma materno como sigue siéndolo en la actualidad.

Para el mismo autor, durante el conflicto armado interno las aulas se convirtieron en luchas políticas que las fuerzas represivas del Estado no llegó a tolerar. (p. 50) Estudiar para las poblaciones jóvenes se convirtió en un peligro y prueba de ellos muchos fueron asesinados.

De acuerdo con Cordero (2015): El enfrentamiento armado se desencadenó en Guatemala debido a una serie de fenómenos internos como la caída de Árbenz, el feroz anticomunismo de importantes sectores de la población y de la Iglesia Católica, y la alianza defensiva de militares, empresarios y otros segmentos de la población temerosos del cambio social. Asimismo, intervinieron factores externos como la guerra fría y la influencia de la triunfante revolución cubana al alentar en todo Latinoamérica el naciente movimiento guerrillero (p. 1).

6.1.9 La revolución del 1944

El descontento contra el régimen de Ubico estaba latente en todas las clases nacionales y llegó su momento social más álgido en 1944, cuando la propaganda política de los países aliados, que se mantenían en guerra contra el nazismo y el fascismo de Europa desde 1939, hizo circular más que nunca las ideas de libertad que tanto ansiaban los hombres guatemaltecos.

“En esta época se lograron avances importantes en los temas sociales, económicos y políticos del país, se crearon las escuelas de tipo federación, se amplió la cobertura escolar en todos los niveles y se le otorgó la autonomía a la Universidad de San Carlos de Guatemala”. (Molina, 2021 p. 8).

En estos diez años de primavera democrática los gobiernos de la revolución lograron importantes cambios en el sistema educativo nacional, incluso se mejoró el acceso de los pueblos originarios, pero el sistema educativo se mantuvo con el mismo patrón monocultural, monolingüe, racista y generador de mano de obra para el modelo económico que una nueva clase política progresista se encontraba en el gobierno. No se superó el racismo ni la discriminación que son de los males más añejos que permiten mantener las relaciones y estructuras desiguales e inequitativas para la vida de estos pueblos.

6.1.10 Acuerdos de paz y Pueblos Originarios.

Las raíces de la guerra que sufrió Guatemala durante más de tres décadas se hallan en cinco siglos de opresión y en un sistema político, económico y social, que no admite

posibilidades de desarrollo equitativo para la mayoría de los guatemaltecos.

Para la población maya el acceso es menos en el campo de la educación superior que no contribuye al desarrollo total de una población olvidada por décadas, menos aún se pensaba en una educación desde los pueblos y para los pueblos mayas, ahora bien, recordando:

“El 31 de marzo de 1995 fue suscrito el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los pueblos indígenas (31-03-94). En él se reconoce la diversidad de los pueblos culturas e idiomas que configuran Guatemala y el gobierno acepta importantes compromisos para la superación de la discriminación, el fomento de la cultura maya y el respeto de los derechos civiles, sociales y económicos de los pueblos indígenas”. (HCG, 2015 p. 15).

El estado reconoce los derechos de los pueblos indígenas, la diversidad cultural, los idiomas, pero no lo promueve, no invierte en ella, hace falta el respeto específicamente en la educación superior donde se comparten en la universidad con varias culturas que no son tolerantes hacia la cultura maya, la falta de valoración y poco acceso a la educación de los pueblos indígenas genera desigualdad en el crecimiento y desarrollo académico.

Asimismo, como se resalta en el acuerdo

“(.) se reconoce esa identidad y esos derechos como algo como algo fundamental para la construcción de una unidad nacional multiétnica, pluricultural y multilingüe, y se afirma que el respeto y ejercicio de los derechos políticos, culturales y económicos y espirituales de todos los guatemaltecos son la base de una nueva convivencia que refleje la diversidad de su nación”. (HCG, 2015 p. 560).

La construcción de una unidad multiétnica, pluricultural y multilingüe hace falta llevarlo a la práctica, no solamente es el reconocimiento sino cómo llegar al desarrollo de todas las culturas y los idiomas mayas del país con una educación bilingüe en todos los niveles

educativos y principalmente en la educación superior con las habilidades ya desarrolladas en dos idiomas para no perjudicar al estudiante y mantener la seguridad, autoestima e identidad formado desde el hogar para poder compartir los conocimientos con propiedad cultural y lingüística en la universidad.

Con la firma del Acuerdo sobre Fortalecimiento del Poder Civil y Función del Ejército en una Sociedad Democrática (19-09-96, el 19 de septiembre de 1996, en la ciudad de México, las partes terminaron la agenda de temas sustantivos y comenzaron a esclarecer la negociación sobre temas operativos para finalizar el proceso con la firma de la paz firme y duradera el 29 de diciembre de 1996.

6.1.11 Avances y Desafíos de la EBI en la Educación Superior

Entre los Avances cabe mencionar: El tiempo transcurrido desde el inicio de la formación docente en la Educación Bilingüe Intercultural y después de doce años de la implementación, es necesario enfrentarse a nuevos desafíos que mejoren las condiciones en la formación del recurso humano, tomando en cuenta la trascendencia nacional y de cara a las necesidades existentes en este ámbito de acción.

A partir de 2002 se inició la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural, con ocasión de un convenio de cooperación con la fundación Rigoberta Menchú Tum, referido a dar oportunidad de formación universitaria a jóvenes indígenas que deseaban estudiar el profesorado en Educación Media en Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la cultura Maya, plan sabatino.

“Los profesores egresados de este profesorado se acreditan para laborar como docentes en el ciclo básico o diversificado del Sistema Educativo Nacional; actualmente se han graduado mil quinientos profesores 25 de diferentes grupos étnicos”. (Cortez,2019. p.p-54-57).

Un programa para su formación que busca hacer suyo los principios que le dan base y que deben ser comprendidos en su amplia dimensión para que a partir de todo el proceso formativo se analicen y apliquen en los diferentes cursos de las carreras de profesorado,

licenciatura y maestría, dentro de las lógicas de profundización y discusión permanentes. Cortez lo confirma cuando indica:

“(…) los profesores egresados de este profesorado se acreditan para laborar como docentes en el ciclo básico o diversificado del Sistema Educativo Nacional; actualmente se han graduado mil quinientos profesores 25 de diferentes grupos étnicos (2019, p. 255).

Además, la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en Cultura Maya. La EFPEM ha institucionalizado la licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, en plan sabatino, donde ingresan estudiantes que deseen continuar estudios, habiéndose graduado a la fecha setenta profesionales 31 con el grado de licenciatura.

A partir del 2011 el consejo superior universitario tuvo a bien un punto resolutivo, donde menciona que todo centro universitario puede institucionalizar la EBI en sus sedes siguiendo los pasos correspondientes en registro y estadística, también la facultad de Humanidades si así lo solicitara, otros centros que tiene la carrera en EBI son Cuntoto, Cudep y Cunuroc. Centro Universitario de Totonicapán, Centro Universitario de Petén, Centro Universitario de Noroccidente. Estos avances se dieron juntamente con el trabajo de la EFPEM y la Fundación Rigoberta Menchú Tum y Prodesa.

La USAC tiene bajo su responsabilidad la formación de profesores por medio de diferentes unidades académicas, es necesario analizar la formación académica de los docentes en las carreras de educación preprimaria, primaria, media, licenciatura y maestría para valorar el **avance** y las mejoras que se deben integrar como fuente de enriquecimiento, particularmente en la formación bilingüe intercultural.

6.1.12 El desafío de la EBI en la educación superior estatal

Diversos estudios sobre Educación Superior Estatal en las aulas universitarias presentan resultados sobre cómo está dentro de sus políticas educativas invisibiliza la diversidad cultural de la población que ingresa a esa casa de estudios. El estudio sobre el

Tratamiento de la Diversidad Cultural en los procesos formativos de la Universidad de San Carlos de Guatemala: Entre Otredades, Diversidad y Diferencia lo indica:

“Autoridades universitarias y autoridades de unidades académicas de la universidad estatal utilizan una retórica del discurso de la multi e interculturalidad, que esconde los mismos planteamientos de asimilación cultural de siempre por lo que hay que estar atentos a esta inflación de interculturalidad para analizar su uso”. (Herrera, 2015, p. 314).

Si bien la universidad institucionalizó el programa de Educación Bilingüe Intercultural, no dice en su propuesta cómo se desarrollará y con qué financiamiento se cubrirá. La universidad estatal debe de tomar nota que no puede entenderse una propuesta intercultural desligada del contexto sociopolítico donde ésta se desarrolla. Profundizar su enfoque y la carga neoliberal que la academia lo legitima, dado a que la multiculturalidad de la que se habla responde a un modelo de desarrollo socioeconómico que, lejos de llevarnos a un clima de igualdad y de justicia, ha profundizado las desigualdades, el racismo, el empobrecimiento el consumismo, el individualismo, la corrupción entre otros.

El estudio de la Doctora Herrera enfatiza:

El uso y abuso de la multi e interculturalidad en el discurso y la debilidad política de la cultura dominante en la universidad y en la sociedad en general ha quitado las vendas de los ojos a intelectuales mayas. La Educación Superior perpetúa las dinámicas de homogenización cultural, los procesos de silenciarían de la diversidad cultural, la progresiva concentración de los agentes de producción cultural, las políticas culturales de la clase dominante, deber ser elementos fundamentales en el análisis de la multi e interculturalidad en las aulas universitarias”. (2015, p. 315).

Las citas anterior son mínimas comparado al gran desafío que población de los Pueblos Originarios atraviesan en las aulas universitarias.

Los desafíos de la EBI en la universidad estatal son diversos, complejos y con grandes retos porque no toda la población maya que aspira a una educación superior logra ingresar, por diversos factores que arrastra del sistema educativo cursados anteriormente en los otros niveles. la falta de oportunidades, por ser del área rural, su escases económica y un sistema beneficia solo para una parte de la población. Diversos estudios lo presentan:

“Ante esto, es importante que el sistema educativo se cuestione: ¿cómo lograr que todos los niños, niñas y jóvenes, especialmente los de áreas rurales y municipios con mayores índice de pobreza, se inscriben en el nivel educativo acorde a su edad, lo finalicen satisfactoriamente, se inscriban en el siguiente nivel educativo y lleguen en mayor porcentaje a niveles de educación, si se revisan los datos, más del 60% de alumnos que ingresan a la USAC ganan las pruebas de admisión que evalúan áreas básica, por lo que los alumnos deben llevar curso de nivelación y someterse hasta tres pruebas más. El problema se agrava aún más cuando los alumnos que deben leer e interactuar en un idioma que no es el materno o propio. Los exámenes de admisión a la Universidad de San Carlos muestran resultados insatisfactorios en más de 60% de aspirantes en matemáticas y lenguaje. La formación de cuadros académicos e intelectuales para repensar, diseñar e impulsar estos nuevos modelos de EBI, es tarea impostergable para las universidades”. (Zelaya, 2010, p. 3).

Lo primero es reconocer el papel y la voluntad política del gobierno universitario y la voluntad política con que ejercer su poder en administrar una casa de estudios a nivel superior que pueda responder a la diversidad cultural de los pueblos en Guatemala. Para este caso es importante también que la universidad estatal deba contar con un presupuesto destinados a programa, proyectos y procesos enfocados a población de Pueblos Originarios como una deuda histórica a esa población.

Otro de los desafíos es lo que implica el doble esfuerzo para los pueblos originarios; además, se debe de considerar que, al lanzar los proyectos o programas educativos, de investigación, se debe de pensar ¿cómo poder atender las necesidades fisiológicas

(sustento diario).

Precisa con urgencia una revolución epistémica en las aulas universitarias.

“Una epistemología que excluye, ignora, silencia, elimina y condena a la no existencia epistémica todo lo que no es susceptible de ser incluido en los límites de un conocimiento que tienen como objetivo conocer para dominar”. (Santos, Meneses y Nunez, 2004, p. 65, citado por Herrera, 2025, p. 317).

El desconocimiento, o el seguimiento del paradigma tradicional de las investigaciones que considera que debe conocerse la realidad por el simple hecho de conocerla y deben realizarse los estudios o investigaciones sólo cuando lo decide el grupo encargado de realizarlos, sin que un alto porcentaje de la comunidad educativa conozca su finalidad y si la conocen no la comprenden. Precisa y es urgente trasgredir, romper el pensamiento hegemónico de dominación que hoy predomina en las aulas universitarias.

6.2 Marco Teórico: Teorías de la Educación Intercultural Bilingüe o Educación Bilingüe Intercultural: Conceptos y definiciones para su comprensión.

6.2.1 La teoría como fundamento de la Educación en contextos diversos socioculturalmente.

La ciencia es un proceso que invita la construcción del conocimiento, este conocer se halla en el proceso de investigación que precisa de un marco teórico que nos oriente a analizar la importancia del uso de conocimiento, saberes y haceres, una teoría en función de la inducción en el contexto de una definición teórica del tema de estudio.

Conocimiento sobre lo que es la Educación Bilingüe Intercultural o Educación Intercultural Bilingüe como se conoce en países del sur, estudio diverso y complejo dado a que se presentan el pensamiento, las propuestas sobre la realidad de Pueblos Originarios con base ontológica desde una filosofía holista de la realidad.

Estudio que trata de profundizar un pluralismo de conocimientos desde las bases de los saberes y haceres de los pueblos en su diversidad; así como, teorías sobre la decolonialidad en América del sur y las construidas en el contexto de la sociedad guatemalteca para poder profundizar el sistema educativo, específicamente la Educación Bilingüe Intercultural.

Diversas son las conceptualizaciones o enfoques de la educación bilingüe intercultural, EBI. La educación bilingüe intercultural en América Latina ha sido conceptualizada de diferentes formas, aunque presenta elementos que para este estudio son importantes profundizar: su origen, su evolución conceptual y política.

6.2.2 Conceptualización latinoamericana de la educación bilingüe intercultural

Según Irupé y Casimiro, en Argentina se hablan 13 lenguas indígenas y conviven 30 pueblos originarios, cuyo modelo educativo de EBI, se centra en reconocer la diversidad cultural y lingüística, generar políticas públicas reparadoras y compensatorias. (2020, p. 420) Prevalece la visión integracionista del indígena al modelo neoliberal. La EBI ha sido el medio por el cual se propone la superación del conflicto étnico “mediante el respeto, el diálogo, y la tolerancia hacia el otro” (p. 422)

En Chile se denomina Educación Intercultural Bilingüe, EIB. Que al respecto Arias-Ortega y Quintriqueo, afirman que:

“La implementación de la EIB históricamente se ha sustentado desde un enfoque funcional a las necesidades del Estado, mediante lineamientos estandarizados, centralistas y homogéneos que invisibilizan la episteme indígena en las diferentes territorialidades mapuches”. (2019, p. 504)

En Ecuador se denomina Educación intercultural bilingüe, EIB, se gestó a partir de las reivindicaciones de los pueblos originarios como respuesta a sus demandas políticas, filosóficas, culturales y lingüísticas, y como indicador de calidad educativa, quedó plasmada en la Constitución de la República del año 2008 (Krainer, Aguirre, Guerra y Meiser, 2017, p. 57), que en el artículo 343 establece que “el sistema nacional de

educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”, con miras a la construcción del Sumak Kawsay o buen vivir de los pueblos originarios. (p. 58)

En Colombia se utiliza el concepto de Etnoeducación, surge en los años 1976 con el fin de estructurar el sistema educativo para darle cabida a la educación propia de los pueblos originarios, a partir que los padres de familia ven que sus hijos pierden su identidad propia cuando asisten a la escuela. La educación para los pueblos originarios en este país estuvo en manos de la iglesia católica mediante el Concordato, “quienes aplicaban un currículo que desconocía la cultura de los grupos étnicos” (Izquierdo, 2018, pp. 7-8)

La EBI como modelo de educación “apunta a reconocer la diversidad étnica y lingüística de las poblaciones indígenas, y generar políticas públicas reparadoras y compensatorias” (Irupé y Casimiro, 2020, p. 420) Como proyecto político, busca que en las relaciones de poder haya respeto, legitimidad e igualdad entre los pueblos. En tal sentido, como lo indica Navarro (Citado en Irupé y Casimiro, 2020, p. 428) los contextos de diversidad cultural deben ser espacios que permitan desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos, enseñar a convivir con la ambigüedad y relativizar los logros de la propia cultura (p. 428) Asimismo se debe comprender que la autonomía en el uso de los idiomas de los pueblos originarios dentro del modelo de EBI, no es un asunto de “justicia pedagógica” tampoco solo de respeto a los idiomas maternos, sino de “justicia política” como lo afirma Sichra (2010).

6.2.3 Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Conceptos y definiciones, caso Colombia y Bolivia.

Categorías como Multiculturalidad, Pluriculturalidad, Multilingüe e Intercultural se escuchan en los discursos oficiales en la academia, política, gobierno y sociedad. Discursos oficiales de muchos de los Estados nacionales de América Latina que surgieron como la tarea esencial para la creación de una identidad nacional hegemónica de donde

tienen sus orígenes las políticas educativas hegemónicas que se desarrollarían a través de la educación pública.

Importa resaltar que los países de Latinoamérica se caracterizan por ser profundamente pluriculturales y multilingües; sin embargo, a la mayoría de la población de estas sociedades se les niega su diversidad y los Estados invisibilizan la realidad y necesidad de esa gente para reconocerlos como estados plurinacionales.

“En América Latina, la interculturalidad es percibida como un problema estructural que apunta a un nuevo modelo social, radicalmente democrático, que por lo mismo reclama un nuevo tipo de Estado nacional”. (Tubino, 2005, p. 83).

Fidel Tubino en su artículo la praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales latinoamericanos lo indica muy claramente:

“El Estado-nación ha sido desde sus orígenes una institución que se ha encargado de uniformizar a las culturas subalternas sobre la base del modelo cultural y lingüístico de la nacionalidad hegemónica. Por ello, resulta paradójico que en la actualidad se pretenda tramitar la interculturalidad desde los Estados nacionales”. (2005, p.84).

Sin embargo, estos Estados Nación de Latinoamérica en su mayoría han incorporado en sus constituciones, normas jurídicas, leyes y reglamentos estas categorías; sin embargo, los problemas que atañen a la multiculturalidad, interculturalidad, bilingüismo conciernen exclusivamente al sector Educación. Y en otro de los casos, las prescripciones legales, significativas, por cierto, no se reflejan ni en cambios sustantivos ni en resultados observables en el nivel de la praxis educativa concreta.

Importa profundizar que la interculturalidad no es percibida como un problema de Estado como bien lo dice Tubino:

“Primero, porque justamente coloca en tela de juicio el modelo de Estado-nación que tenemos. Es por lo que es un tema importante en el plano discursivo, pero insignificante en el plano de la acción estatal. Segundo, porque la Interculturalidad

como propuesta ético-política es un asunto que compete a todos los sectores del Estado y no sólo al sector Educación”. (2005, p. 84).

Es de interés hacer énfasis para este estudio que los discursos oficiales por parte de quienes tienen el poder político, económico, cultural deben de llevarse a la práctica instituidas para que no pierdan el potencial liberador y crítico que les dio origen, deben ser permanentemente reinstituidas.

“En el interculturalismo latinoamericano, el interculturalismo instituido desde el Estado se maneja con una lógica instrumental técnico-funcional desprovista de vocación liberadora. En los discursos interculturales instituidos desde los Estados, los problemas de la interculturalidad y el bilingüismo no son vistos como problemas públicos, es decir políticos. La interculturalidad es así descargada de su intencionalidad político-liberadora y reducida a su dimensión técnico-pedagógica, dimensión que es importante desarrollar por cierto pero que no es ni la única ni, menos aún, la más relevante”. (Tubino, 2005, p. 85).

Habrà que recordar que la interculturalidad apareció en América Latina como el discurso crítico a la educación oficial asimilacionista, bancaria y como alternativa a la educación bilingüe a fines de los años sesenta.

6.2.4 Etnoeducación para el caso de Colombia:

En Colombia la Etnoeducación aparece como el modo de enunciar la demanda educativa de afrodescendientes, mediante la cual se garantiza también, el derecho a la educación de los pueblos “indígenas”.

El informe, “La educación intercultural bilingüe en Colombia” que presenta Unicef, menciona la normativa legal que lo ampara:

“La Ley General de Educación estableció la Etnoeducación como una modalidad de atención educativa para los grupos étnicos, las Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras (NARP) y el pueblo Rrom. En dicha

ley se reglamenta la atención educativa a los grupos étnicos que implica el reconocimiento de currículos propios, elaboración de materiales, alfabetos en lenguas indígenas, la selección de etnoeducadores por las autoridades de cada pueblo y el reconocimiento de la administración y gestión de las instituciones”. (s/a, p.1).

Por lo que se puede comprender como la educación que surge desde el conocimiento, el pensamiento, las formas de vida, los saberes, principios y valores desde la propia identidad del pueblo originario.

El informe que sigue resaltando las instancias de dirección y responsabilidad para el desarrollo de la modalidad.

“El Ministerio de Educación Nacional es la instancia que se responsabiliza de desarrollar la política de Etnoeducación en coordinación con la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), órgano que representa a todos los Pueblos Indígenas del país y cuya legislación permite la concertación entre ellos y las entidades del gobierno a nivel nacional”. (Unicef, s/a, p.1).

Importa resaltar puntos que resultan trascendentes en el informe que presenta (Unicef, s/a, p.1), para las luchas y demandas de los Pueblos Originarios de Colombia por una educación propia de las que se podrán presentar a continuación.

- Un proceso de gestión que reconoce la autonomía educativa
- Los Pueblos “Indígenas”, han enfocado sus esfuerzos en la reivindicación del derecho a una educación propia que respete su cosmovisión, su identidad, sus cultural, prácticas y lenguas.
- Se plantea como política pública el Sistema Educativo “Indígena Propio (SEIP) que se viene construyendo desde distintas instancias de organizaciones y niveles educativos.

- Basados en ese marco legal muchas de las organizaciones indígenas administran la educación en sus territorios como es el caso del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).
- La implementación del SEIP abarca todos los niveles educativos, desde la primera infancia hasta el de educación superior y se materializa en los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) que cada centro educativo diseña con la finalidad de construir, desde sus mismos territorios, propuestas curriculares vinculadas a los procesos comunitarios.
- Colombia cuenta con 96 secretarías de Educación Departamentales, quienes cuentan con autonomía y presupuestos para proponer y ejecutar políticas, planes, programas y proyectos departamentales de Educación, en concordancia con las Políticas de Educación del Gobierno Nacional. (s/a, p.3).

En Colombia la Etnoeducación es una construcción reciente como el caso de la Educación Intercultural Bilingüe para América del Sur. En Colombia se empieza a hablar formalmente de esta modalidad educativa se gesta a finales de los 70' y tiene su énfasis en la década de los '80 con la resolución 3454 de 1984, en cuyo artículo Nro.1 se expresa:

“Los programas para la educación formal de las Comunidades Indígenas del país se orientarán y desarrollarán de acuerdo con la guía o lineamientos formulados por el Ministerio de Educación Nacional, enmarcados dentro del enfoque definido como ETNODESARROLLO y su componente educativo denominado ETNOEDUCACIÓN”. (Triviño, L. y Libio, P. 2006, p.3).

Importa resaltar que, desde el origen, en la creación de la legislación colombiana la Etnoeducación ha sido fruto de permanentes movimiento y luchas de los Pueblos Originarios y no la voluntad pasiva de los gobiernos. Luchas que dejaron plasmadas en la legislación demandas como:

- Políticas de gobierno/Políticas de movimiento indígena
- Territorio
- Cultura

- Identidad
- Autonomía, entre otras.

Sin embargo, la lucha de los pueblos originarios es sobre una educación propia que el propio Estado y Ministerio de Educación sigue discutiendo desde una mirada de Educación Bilingüe Intercultural pero que los pueblos lo dejan como un tema pendiente.

Otros autores como el caso del profesor Daniel Aguirre, concibe la Etnoeducación como:

(...) el derecho a formar nuevas generaciones a partir de una cultura y un pensamiento autóctono forjado milenariamente por sus antepasados, y del pensamiento y cultura de la sociedad mayoritaria que los circunda”. (Aguirre, 2015, p. 1).

Un derecho del que en siglos pasados se les ha negado a las poblaciones mayoritariamente de pueblos originarios en América Latina.

Aguirre comparte una doble mirada sobre la Etnoeducación, por un lado:

“En algunas comunidades la etnoeducación ha representado el despertar de la conciencia del valor de la cultura y la lengua propias, formando estudiantes indígenas que rápidamente se apropian del mundo hispanohablante sin perder el suyo”. (2015, p.1).

Por otro lado, el mismo autor señala:

“En otras solo refuerzan la cultura, pues perdieron la lengua, pero en muchas comunidades la etnoeducación se ha quedado solo en nombre, pues bajo su amparo se ha continuado la "occidentalización", ya que los medios y motivos para mantener su cultura y lengua alternas se desdibujan más y más en un ambiente que privilegia la cultura nacional, la cual en su mayoría aún relega a los indígenas a ser folclor y a mostrar sus artesanías como lo mejor o único que tienen para presentar al resto de la sociedad; pero en el que su pensamiento y sabiduría se

consideran de poca valía y los connacionales no escudriñan su conocimiento, bien sea desde la lengua o desde otras manifestaciones culturales, como lo hacen extranjeros”. (2015, p.1).

Complejas son las situaciones que se han suscitado a lo largo de los tiempos por ir avanzando y definiendo una educación propia que responda a las demandas y necesidades de los Pueblos Originarios. Sin embargo, se conoce que organizaciones y pueblos se han fortalecido en lo político con estos avances.

Por lo tanto, es importante resaltar que la etnoeducación, es una respuesta a las aspiraciones de los pueblos originarios de Colombia por una educación propia.

El marco legal de la Etnoeducación se encuentra constituida en la Constitución Nacional del Estado colombiano, así como en diversos decretos, leyes, diversas normativas nacionales e internacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, OIT.

En el artículo presentado por Mosquera, indica que los principios de la Etnoeducación, se encuentra:

“***Integralidad**, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza;

* **Diversidad Lingüística**, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresados a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional e igualdad de condiciones;

* **Autonomía**, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos;

* **Participación comunitaria**, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar los procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía;

- * **Interculturalidad**, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia, en igualdad de condiciones y respeto mutuo;
- * **Flexibilidad**, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos.
- * **Progresividad**, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento, y
- * **Solidaridad**, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales”. (2009, p. 2).

Principios que surgen de esas luchas y demandas de los pueblos por una educación propia, muestra que venían revitalizando sus procesos de resistencia y revalidando sus condiciones socioculturales, movilizándose organizadamente para la solución de sus problemas.

Sin embargo, como consecuencias de los procesos que dieron origen a la Etnoeducación, surgieron iniciativas de educación bilingüe en territorios colombianos como uno de los logros a partir del Decreto 1142 y la consolidación del programa de educación del CRIC, se establecieron el nacimiento de escuelas bilingües.

“En la actualidad el programa de educación bilingüe consolida un modelo educativo propio que resalta valores culturales de nuestros pueblos y el ejercicio de su autonomía, para lo que desarrolla actividades de investigación y capacitación, acompañado de un proceso de profesionalización de maestros que retroalimenta los procesos de elaboración curricular”. (C.R.I.C, s/a, p., 1).

Proceso que los llevó a conjugar desde los propios sujetos a desarrollar un Curriculum hacia la búsqueda de una dimensión pedagógica de carácter cultural y político. El

desarrollo de lo propios y la articulación de lo externo en la apropiación de conocimientos, principios y prácticas técnicas y científicas, se dirigen a lograr niñas, niños, mujeres y hombres perfilados por los valores socioculturales, en respuesta a las exigencias históricas y contextuales.

En Colombia el programa de Educación Bilingüe Intercultural PEBI, continúa con la implementación y consolidación del Sistema de Educación Indígena Propio, buscando trabajar en la consolidación de las diferentes propuestas de educación propia desde las experiencias que se viene adelantando en los territorios y las propias comunidades.

6.2.5 Educación bilingüe Intercultural en Bolivia: Conceptos, definiciones y normativas.

Al revisar y conocer el origen y los avances de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia se puede encontrar:

“(…) fue una demanda y una propuesta de los pueblos indígenas y es considerada ‘instrumento de liberación’. Los pueblos indígenas jugaron un rol protagónico en los procesos de transformación e interculturalización del Estado, promoviendo la descolonización política, económica y epistémica, generando relaciones de respeto, convivencia en equilibrio y armonía con la Madre Tierra, orientadas a al bien vivir de la población boliviana. El bien vivir implica crear condiciones de vida comunitaria de interdependencia, entre personas, y de ellas con la Madre Tierra (...). (Arispe, 2020, p. 1).

Lo que muestra parte de sus demandas y necesidades a fin de que la Educación Intercultural Bilingüe se constituya en una Política de Estado antes que una política de gobierno.

Es de interés hacer notar que:

“(…) en Bolivia la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) constituye una demanda de las naciones y organizaciones indígenas planteada desde finales de la década de los 80. Fue así como, en la década de los noventa, el Estado se plantea

incorporarla al sistema educativo. Sin embargo, en esta incorporación se identificaron tensiones de enfoques, por un lado, porque la implementación de la EIB desde el Estado estuvo en el marco de las políticas multiculturales de corte europeo y norte americano, y por otro lado, porque, para los pueblos indígenas, la EIB, desde sus orígenes, tiene un componente político orientado a la transformación de las estructuras socioculturales y excluyentes del Estado nacional, a la recuperación del territorio y de los recursos naturales, a la descolonización de la educación, entre otros”. (2020, p.1).

Con el desarrollo de todos estos acontecimientos, es relevante tener en cuenta que la interculturalidad es parte del modo de vida de los Pueblos Originarios por toda Abya Yala y no surge como producto de las teorías eurocéntricas, ni los conceptos de cultura, multiculturalidad que va imponiendo la academia, la diferencia es la comprensión que el mundo occidental y académico realizan de la interculturalidad dado a que los pueblos ancestrales llevan más de 500 años viviendo interculturalmente.

Es importante resaltar para este estudio que la interculturalidad desde países europeos se encuentra orientada a la migración; mientras que para las sociedades de Latinoamérica se encuentra dirigida a los Pueblos Originarios.

Se hace importante contextualizar las realidades para conceptualizar las categorías y en el caso de Bolivia, la Constitución Política del Estado (CPE), en su primer artículo define:

“Bolivia es un Estado Plurinacional e Intercultural y en el Artículo 3° afirma que “está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afro bolivianas. En consecuencia, oficializa los idiomas indígenas originario campesinos”. (Arispe, 2020, p. 3).

De manera más específica se puede conocer como lo plasma la Ley de Educación No. 70 del 20 de diciembre de 2010 en donde establece:

“(…) la participación de los pueblos indígenas fue activa, logrando plantear una propuesta educativa titulada “Por una Educación Indígena Originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”. Esa propuesta fue construida desde las bases de los diferentes pueblos indígenas y fue discutida y aprobada en el I Congreso de Educación Indígena, realizado en la ciudad de Santa Cruz en noviembre de 2004, con la participación de representantes de 32 pueblos indígenas. En la oportunidad se acuñó el eslogan “Nunca más políticas educativas sin la participación de los pueblos indígenas”. (2020, p. 1).

Según el estudio consultado Educación intercultural: la perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia, Valentín Arispe describe que la Educación Intercultural en Bolivia tiene dos perspectivas y muy resumidamente lo dice:

“El concepto de interculturalidad en las políticas públicas y la educación en particular es polisémico: sus significados varían desde la concepción epistemológica, el lugar de enunciación de la persona, pueblo indígena o grupo étnico que lo expresa, hasta de acuerdo con el contexto desde donde se emite” (2020, p. 3).

Asimismo, el autor resalta que la educación intercultural es un modelo más adecuado a la atención a la diversidad, dado que al convertirse en muchas ocasiones en un término o discurso de moda que muchas veces solo sirve a los intereses de los estados liberales y del capital.

El autor, hace énfasis citando a (Küper, 1997 y López, 1996) cuando hace referencia de que los Estados a pesar de incluir en sus constituciones lo multi y lo pluricultural,

“Lejos de contribuir una relación intercultural entre los estados y los pueblos indígenas que viven en sus territorios, pareciera un proceso de oficialización y retorización de la interculturalidad” (Sartorello, 2009, p. 81. Citado por Arispe, 2022, p. 4).

Para profundizar la concepción Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, se hace necesario tener una doble mirada como bien lo dice el autor, presentando dos perspectivas:

1. Las demandas de los Pueblos “Indígenas”
2. Las acciones educativas ‘interculturales’ desarrolladas desde el Estado.

Tabla 1. Concepción de la Educación Bilingüe Intercultural en Bolivia: Ideas generales sobre dos perspectivas

Demandas de los Pueblos	Acciones educativas ‘interculturales’ desde el Estado
<p>Tres hitos importantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manifiesto de Tiahuanacu 1973, inicia un proceso de reflexión sobre el colonialismo interno y la reafirmación étnica (Bonfil Batalla, 1987)- 2. Con el retorno a la democracia emergen demandas y propuestas de participar en programas de educación intercultural de las organizaciones indígenas, sindicales y sociales. 3. La marcha indígena de 1990 que visibilizó la pluriculturalidad y la plurinacionalidad, demandando la necesidad de una asamblea constituyente que involucre a los pueblos indígenas del país. (López, 2009). <p>Desde la perspectiva de los pueblos indígenas, está estrechamente relacionada a la transformación de las estructuras políticas del Estado y del sistema educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En las políticas educativas por parte del Estado la interculturalidad se fundamentó en el multiculturalismo de corte liberal. - Los discursos sobre reconocimiento a las diferencias otorgaron igual valor a las culturas, pero con límites razonables según (Taylor, 2001, págs. 94-95). - Políticas definidas por el Estado, que no permitió cuestionar las estructuras político-económicas del sistema, promovió el acomodamiento razonable en los marcos establecidos por el sistema. - Políticas educativas con características asimilacionistas para los pueblos indígenas. - Orientadas a mantener el estatus quo de las estructuras del poder y de las asimetrías existentes en la población boliviana, deslegitimando las propuestas que presentan los pueblos.

Fuente: Elaboración propia en base a información obtenida de Arispe (2020, pp. 167-186).

Por otro lado, la educación intercultural bilingüe en Bolivia se implementó para la población indígena sin afectar a los no indígenas como bien lo dice (Patz, 2000). Se ha enfatizado la dimensión lingüística con una organización curricular denominada “tronco

común” y “ramas diversificadas”, que desarrolla los conocimientos “universales” en detrimento del desarrollo y fortalecimiento del conocimiento y los saberes indígenas (Saavedra, 2007), sobrevalorando las epistemologías de conocimiento eurocéntrico, que no permiten el diálogo intercultural.

Para los pueblos originarios de Latinoamérica la educación intercultural no se limita al fortalecimiento cultural y lingüístico, sino a todos los elementos de la vida, al desarrollo de un proyecto político e ideológico de los pueblos por su liberación y deconstrucción de un Estado intercultural más igualitario, según lo expresado por uno de sus exdirigentes del Consejo de Educación de la Nación Quechua:

“La interculturalidad es ciencia, es administración, es astronomía, es economía, es salud, es planificación, es gestión, es relaciones de igual a igual no solamente con la sociedad, sino con la naturaleza. La interculturalidad en la educación es un instrumento de liberación y por eso lo relaciono con el poder (Condori, 1999, apud Paz, 2009, citado por Arispe, 2020, p. 5).

La cita anterior muestra un pensamiento integral y holístico que parte de la base ontológica de la vida de los pueblos originarios en Bolivia pero que también es de los pueblos de Abya Yala, hoy llamada Latinoamérica.

Pensamiento, conocimiento que difiere de la perspectiva de las políticas educativas interculturales instituida como discurso y práctica funcional de los estados monoculturales.

Y muy ligeramente para acercarnos el caso del Perú.

“En el Perú, la interculturalidad ha sido elevada desde el año 2003 en el plano jurídico a principio rector y eje transversal del sistema educativo en general. Pero hasta el momento esta disposición legal más parece una concesión discursiva que una prescripción jurídica, pues no se refleja en nuevas políticas sectoriales ni en incrementos presupuestarios para la Educación Bilingüe Intercultural (EBI)”. (Tubino, 2005, p. 3).

Los Estados-nación han sido desde sus orígenes instituciones que se ha encargado de uniformizar a las culturas subalternas sobre la base del modelo cultural y lingüístico de la nacionalidad hegemónica.

6.2.6 La Educación Bilingüe Intercultural -EBI- en Guatemala

6.2.6.1 El bilingüismo

Cuando se refiere que una persona es bilingüe, inmediatamente se piensa que habla dos idiomas. Esto no es tan simple como parece, se necesitan establecer matices de lo que implica ser bilingüe. La Real Academia Española (2021) indica que bilingüe significa: Que habla dos idiomas, escrito en dos lenguas, dicho de un centro de enseñanza que imparte su enseñanza en dos lenguas.

Colin Baker concibe el bilingüismo como fenómeno individual y como posesión social o de grupo. El bilingüismo como fenómeno individual se puede examinar como la posesión de un individuo, y la segunda, como la posesión de un grupo que se puede ubicar en regiones específicas. En tal sentido van los estudios geográficos que pretenden territorializar la densidad de los bilingües y la de los pedagogos que evalúan las políticas de enseñanza bilingüe para los grupos minorizados. (Baker, 1997)

El término bilingüe aplicado a la enseñanza tiene varios significados, sin embargo, para efectos del presente estudio, interesa analizar la competencia lingüística, que por lo general se usa para describir una representación mental, interna, del lenguaje, algo latente más que manifiesto refiere Baker (1997)

El abordaje del bilingüismo en Guatemala ha tenido diversos matices, siendo en el año de 1966 cuando el Ministerio de Educación impulsa el Programa de Castellización, dirigido a los pueblos originarios como estrategia de asimilación cultural para incorporarlos a los procesos de producción y economía. Con el surgimiento de este programa se dio pie a la formación de 60 instructores bilingües (Moya y López, 2019, p. 176) que serían los responsables de desarrollar el programa de castellanización. El

programa de formación estuvo dirigido a la población maya adulta y a la niñez del nivel preprimario.

Los conceptos del bilingüismo han cambiado con el surgimiento de las ciencias como la psicolingüística y la sociolingüística. La primera estudia la influencia del bilingüismo en los procesos mentales y cognitivos de la persona y la segunda, los distintos aspectos del bilingüismo y su influencia en la comunidad o sociedad, como en las normas culturales y el contexto en el cual interactúa la persona. De acuerdo con Bermúdez y Fandiño (2012) está también la perspectiva lingüística crítica, que no visualiza al bilingüismo únicamente “como la habilidad para hablar dos idiomas sino para ser consciente de los contextos socioculturales, políticos e ideológicos en los que el lenguaje y los hablantes están posicionados y de los múltiples significados que emergen de dichos contextos.” (p. 105)

Si bien el concepto de bilingüismo es unívoco, es importante revisar algunas definiciones que ayudan a comprender mejor este fenómeno. Ya que, dependiendo de su comprensión, así será el interés o énfasis que se le dé en los procesos de enseñanza de un idioma o lengua. A continuación, se presentan cinco definiciones citadas por Bermúdez y Fandiño (2012) en su artículo “El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo:

“Para Bloomfield (1933), el bilingüismo implica “un dominio de dos lenguas igual que un nativo”. En otras palabras, es la capacidad para hablar dos lenguas como lo hacen los hablantes de lengua materna produciendo enunciados bien formados, portadores de significación.

Macnamara (1967) define el bilingüismo como la capacidad de desarrollar algún nivel de competencia (hablar, leer, entender, escribir) en una segunda lengua.

Por su parte, Titone (1976) explica que el bilingüismo es la capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua respetando los conceptos y las estructuras propias de la misma.

Harding y Riley (1998) sostienen que los individuos que tienen la posibilidad de comunicarse en dos o más códigos lo hacen en contextos diferenciados que requieren usar uno u otro sistema lingüístico. Por ende, su vocabulario y su habilidad para hablar, escribir, escuchar o leer tiene distintos niveles de acuerdo con los usos que realiza en cada lengua.

Lam (2001) define bilingüismo como el fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas.” (p. 101-102)

Diversos estudios sobre el bilingüismo demuestran múltiples beneficios en el desarrollo de la persona, sobre todo en los primeros años, asimismo constituye una salida valiosa para el fracaso escolar en contextos como el guatemalteco, donde el idioma de enseñanza es el español, pese a que en las instituciones educativas donde se enseña, la población estudiantil habla un idioma maya.

6.2.6.2 Capacidad bilingüe

Si bien una persona se considera bilingüe resulta importante preguntar ¿qué capacidad o dominio posee de una como de otra lengua? La capacidad lingüística se mide de acuerdo con el desarrollo de cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir (Pavón, 2018 y Skutnabb-Kangas, 1981) Al respecto Baker (1997) refiere que existe una quinta competencia lingüística, que es la lengua usada para pensar, de lo que se infiere que las lenguas son instrumentos de pensamiento, por lo que una persona bilingüe será aquella que posea dos lenguas y que tenga la capacidad de usar las dos para el razonamiento y la reflexión. (p. 33)

6.2.6.3 Tipos de bilingüismo

El bilingüismo como fenómeno social, tiene diferentes enfoques y perspectivas según cada autor como época en la que se aborda. Según Bermúdez y Fandiño (2012) estas tendencias se pueden clasificar de la siguiente forma:

Tabla 2. Tipos de bilingüismo

Enfoques	Tipos de bilingüismo	Definiciones
En la competencia de ambas lenguas	Bilingüismo equilibrado	Las personas alcanzan una competencia alta y similar en el dominio de dos idiomas. Se comunica de forma eficaz en dos idiomas.
	Bilingüismo dominante	La persona adquiere una competencia mayor en el idioma materno que en un segundo idioma.
En el lenguaje y el pensamiento	Bilingüismo compuesto	La persona adquiere dos etiquetas lingüísticas para una sola representación cognitiva.
	Bilingüismo coordinado	El individuo posee unidades cognitivas diferentes para las unidades lingüísticas según se en el idioma materno (L1) Lo en el segundo idioma. (L2)
Estatus de los idiomas	Bilingüismo aditivo	Los dos idiomas que habla la persona tienen el mismo valor y estatus social, lo cual facilita aumentar el desarrollo cognitivo del hablante de ambos idiomas. La persona aprende otro idioma mientras refuerza su cultura e idioma materno.
	Bilingüismo sustractivo	El idioma materno (L1) está socialmente desvalorizado o minorizado. La persona aprende un segundo idioma perdiendo habilidades y fluidez en su idioma materno. La persona tiende a perder el idioma materno (L1)
La edad de adquisición	Bilingüismo precoz	Es cuando el idioma se aprende entre los 3-9 años y puede aprenderse de manera simultánea o consecutiva.
	Bilingüismo en adolescencia	Es cuando el idioma se aprende entre los 10-17 años.
	Bilingüismo adulto	Cuando se aprende un segundo idioma en edad joven o adulta.

Enfoques	Tipos de bilingüismo	Definiciones
Pertenenencia o identidad cultural	Bilingüismo bicultural	La persona se identifica positivamente con dos grupos culturales y es reconocido por las dos culturas. Permite mantener la cultura e idioma materno.
	Bilingüismo monocultural (L2)	La persona mantiene su idioma e identidad cultural mientras adopta un segundo idioma (L2)
	Bilingüe aculturalizado hacia L2	Es cuando la persona renuncia a su propio idioma y cultura con el fin de adoptar un segundo idioma (L2) y cultura.
	Bilingüe aculturalizado: anomia	La persona no puede conseguir adoptar la identidad cultural y un segundo idioma (L2) y perder su propia identidad.

Fuente: Elaboración propia con datos de puntos de vista sobre el bilingüismo (Bermúdez y Fandiño, 2012, p.p. 103-104)

6.2.6.4 Educación bilingüe

En el contexto guatemalteco la educación bilingüe es concebida como el aprendizaje de un idioma extranjero, cuando su objetivo es la enseñanza de un segundo idioma, no necesariamente extranjero. De acuerdo con la Ley de Idiomas Nacionales, Decreto No. 19-2003, en el artículo 18, se establece que las instituciones del Estado deben utilizar los idiomas: maya, garífuna y Xinka, en los actos cívicos, protocolarios, culturales, recreativos y en los servicios públicos, lo que significa que la educación debe darse en uno de los tres idiomas indicados, según el ámbito donde se encuentra la institución estatal, entre ellas, la universidad.

El Doctor en filología inglesa, Víctor Pavón Vásquez (2018, p.23) afirma que “No es en la cantidad en la que radica el mayor de los beneficios de la exposición a una segunda lengua, sino en la calidad”, y en este mismo sentido, considera que es mucho más beneficioso que el aprendizaje de contenidos académicos de las demás áreas no

lingüísticas se aborden de manera simultánea con el segundo idioma que se está enseñando, utilizando el denominado AICLE, “aprendizaje integrado de contenidos y lengua.

6.2.6.5 Educación intercultural

Guatemala es un país multiétnico, multicultural y multilingüe desde antes de la invasión colonial de 1492, tal como lo afirma el historiador Francis Polo Sifontes (1991) que cuando llegó Pedro de Alvarado a estas tierras en el año de 1524, se encontró con importantes señoríos o naciones. Estas era sociedades organizadas con un sistema de gobierno definido, leyes, idiomas y territorios propios, es decir ya existía una diversidad lingüística y cultural que son elementos importantes de la interculturalidad. No obstante, el concepto toma más fuerza en los años sesenta hasta la década del 2010, tiempo en el cual también fue surgiendo a nivel internacional como nacional, un conjunto de normas jurídicas que sustentan el derecho a una educación diferente y acorde a la identidad cultural y lingüística de los pueblos.

Una de las razones por las cuales se demanda una educación intercultural, es la vivencia del racismo hacia los pueblos originarios por parte de las instituciones públicas del Estado, que no es más ni menos que la imposición de visiones, actitudes, valores, comportamientos, formas de pensar, sentir, y un conjunto de elementos subjetivos que se transmiten mediante los procesos de convivencia, socialización y aprendizajes en las aulas. Estructuras que logran determinar el ser de las personas en función del mismo poder hegemónico cultural y lingüístico para su reproducción y mantenimiento en el marco de una sociedad y Estado racista.

El Consejo Regional Indígena del Cuaca, Colombia, (como se citó en Walsh, 2010) entiende la interculturalidad “como la posibilidad de diálogo entre las culturas... Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes [...] en otro ordenamiento social” (p. 75.) En este mismo sentido, Catherine Walsh (2010) explica el uso contemporáneo de la interculturalidad desde tres perspectivas: la relacional, funcional y la interculturalidad crítica.

La perspectiva relacional es la que alude al contacto e intercambio que ocurre entre culturas, personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas. Dicha relación se puede dar en condiciones de igualdad o desigualdad. Es la perspectiva más conocida en Abya Yala debido a la relación natural de las culturas. El problema de esta perspectiva es que oculta la conflictividad como el racismo, la dominación y la colinealidad en las relaciones interculturales.

La perspectiva funcional es la que se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con la visión de incluirlas en la estructura social establecida, para lo cual se promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia, sin llegar a cuestionar las desigualdades sociales, culturales, ni mucho menos las relaciones de poder y dominación porque es compatible con la lógica del modelo neoliberal (Walsh, 2010) Es decir, “el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación” (p.p. 77-78)

Y, por último, la misma autora, plantea la perspectiva intercultural crítica, la cual parte del problema estructural-colonial-racial. El reconocimiento como la diferencia “se construyen dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores.” Esta perspectiva se construye constantemente como un proyecto político, social, ético y epistémico, de relación y negociación entre culturas, en condiciones de diálogo, respeto, legitimidad, equidad, igualdad y simetrías sociales. (p.p. 78-79)

En tal sentido, la educación intercultural, es aquella que genera actitudes, valores, relaciones, comportamientos, formas de pensar, sentir y vivir en sociedad, en un marco de reconocimiento de las diferencias culturales libres de racismo y jerarquías sociales.

6.2.6.6 Educación bilingüe intercultural, EBI.

La Educación Bilingüe Intercultural, EBI, como proceso educativo intercultural implica

la presencia y el desarrollo curricular de dos culturas, de sus idiomas, conocimientos y formas de enseñanza-aprendizaje. Para el caso guatemalteco, es la cultura maya, garífuna, Xinka y la ladina/mestiza. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse en ambas culturas, permitiendo generar la capacidad del estudiante a usar los dos idiomas como instrumento de razonamiento y reflexión. En este sentido el Consejo Nacional de Educación Maya, CNEM, afirma que, la EBI es un proceso educativo amplio que se desarrolla en dos o más contextos culturales y que considera como base la Inter filosofía, interespiritualidad, intersociología, intercientificidad, Intertecnología, etc. Es una educación que promueve la educación propia de los pueblos en general. (CNEM, 2010)

La Educación Bilingüe Intercultural –EBI- es el desarrollo y modalidad Educativa planificado y elaborado en dos idiomas: la lengua materna o primer idioma (L1) y el español (L2); que promueve la convivencia entre personas de diferentes culturas, dirigido a los cuatro pueblos que cohabitan en el territorio guatemalteco: Maya, Garífuna, Xinka y Ladino. La EBI es el eje en el cual se construye la identidad y proporciona las herramientas necesarias para que los cuatro pueblos que cohabitan en Guatemala amplíen sus oportunidades de crecimiento local, regional y nacional, logrando el pleno desarrollo de su potencial en los ámbitos de la vida social para una verdadera convivencia intercultural. (DIGEBI, 2009)

La educación bilingüe intercultural ha demostrado ser más exitosa cuando profesores, padres de familia y estudiantes están motivados y convencidos de su importancia, es decir, funciona cuando hay convicción y no cuando es forzada. Se aprende mejor un segundo idioma cuando los estudiantes mantienen y fortalecen su idioma materno, y como lo afirma Colen Baker (1997), dichos estudiantes rinden bien en todas las demás áreas curriculares, lo que supone una mejoría importante en la competencia lingüístico-cognitiva del estudiante. En otras palabras, la enseñanza bilingüe intercultural que utiliza el idioma materno (L1) como vehículo de enseñanza-aprendizaje, aprende mejor y establece un mejor contacto y relación con una segundo idioma y cultura, que aquellos que lo hacen en un idioma que desconocen, como les sucede a muchos niños de los

pueblos originarios a quienes se les imponen el castellano. En este mismo sentido, el autor destaca que, al brindar una educación en el idioma materno, las actitudes del estudiante son positivas y se potencia su autoestima y autoconcepto de sí mismo.

6.2.6.7 Educación bancaria

Es una práctica educativa que concibe al estudiante como un ser ingenuo, que debe ser “llenado” de conocimientos sin lograr construirlos ni vincularlos desde su propia experiencia y realidad. El rol del docente se circunscribe a la narración, al discurso y a la disertación. Tiene como objetivo lograr que el estudiante memorice mecánicamente los contenidos convirtiéndolos en recipientes del conocimiento. Según Paulo Freire (1996) “la educación bancaria es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica ni puede verificarse esta superación” (p.p. 73-74). No existe creatividad mucho menos transformación. En línea con el mismo autor, la educación bancaria tiene las siguientes características:

1. El docente siempre es el que educa y el estudiante es el educado.
2. El docente es el único que sabe y el estudiante no.
3. El docente es el sujeto y los estudiantes el objeto del proceso educativo.
4. El docente es el que disciplina y el estudiante el disciplinado.
5. El docente selecciona el contenido programático y los estudiantes se acomodan a él
6. El docente es el que habla y el estudiante el que observe pasivamente.
7. Es domesticadora y no liberadora

6.2.6.8 Educación transformadora

Es la que promueve la práctica de la libertad y se desarrolla mediante una relación horizontal entre los distintos sujetos del acto educativo. Es dialógica y de aprendizaje social. En este tipo de educación nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo sino todos se educan de manera interdependientes, mediatizados por la realidad en la que están inmersos (Freire, 1996, p. 86) Es auténticamente reflexiva y crítica de las relaciones de poder que se establecen producto de la injusticia, pero sobre todo es estimuladora de acciones transformadoras de las realidades injustas, concibe a las personas como seres inacabados, históricos, con conciencia colectiva, que buscan la

realización de sus proyectos de vida sobre la base del diálogo entre sí y con los demás.

En la educación transformadora el docente facilita el marco conceptual y junto con los estudiantes analizan la información, la discuten y encuentran opciones de solución de manera crítica y creativa.

6.2.6.9 Educación reglamentada o formal

Es la educación que está ordenada mediante un sistema educativo cuya rectoría la ejerce el Estado a través del Ministerio de Educación o las instituciones educativas tanto privadas como públicas, que se han establecido como parte del sistema educativo. Tiene un cuerpo de normas jurídicas y administrativas que la orientan al logro de sus fines. Son parte de la educación reglamentada, las políticas educativas, el Currículo Nacional Base en sus tres niveles de concreción: Nacional, regional y local. De acuerdo con la Ley de Educación Nacional (Montepeque, Barrios y Villeda, 2010) el sistema educativo se divide en: subsistema de educación escolar y subsistema de educación extraescolar o paralela (p. 44)

El subsistema de educación escolar guatemalteco se organiza en los siguientes niveles: Nivel de educación inicial, nivel de educación preprimaria, nivel de educación primaria, nivel de educación media y educación superior.

6.2.6.10 Subsistema de educación extraescolar o paralela.

Es parte del sistema educativo nacional. La rectora del subsistema de educación extraescolar es la Dirección General de Educación Extraescolar, DIGEEX, quien tiene la responsabilidad de proveer el proceso educativo a la niñez y juventud en sobre edad, con modalidades diferentes a las del subsistema escolar formal. Además, brinda educación y formación técnica laboral a quienes por diversos motivos no tienen acceso al sistema educativo regular y a las que habiéndola tenido desean ampliar su formación con modalidades de entrega flexibles que se adaptan a las necesidades e intereses de la población (DIGEEX, 2021)

Entre los principales programas de este subsistema están:

1. Programa de Educación de Adultos por Correspondencia, PEAC. Ofrece primaria acelerada.
2. Programa Modalidades Flexibles para la Educación Media. Atiende el ciclo básico y diversificado.
3. Programa Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana, CEMUCAF. Desarrolla cursos libres de formación técnica laboral como el emprendimiento y formación humana.
4. Programa Nacional de Educación Alternativa, PRONEA. Facilita servicios educativos extraescolares para desarrollar competencias para la vida, en los niveles de educación primaria, nivel medio: ciclo básico y diversificado, formación continua y certificación de competencias laborales.
5. Radios Educativas. Facilitan contenidos educativos sobre educación integral en sexualidad, participación ciudadana, fomento de valores democráticos, prevención a la migración, cultura e identidad de los pueblos, entre otros. (DIGEEX, 2021)

6.2.6.11 Educación no formal

Es la que se imparte fuera del sistema educativo oficial o escolar. Por lo general no posee grados ni niveles, aunque tiene la característica de ser sistemática y es impartidas por empresas, museos o cualquier institución fuera del sistema escolar oficial. Es considerada como un complemento de la educación formal, ofreciendo el desarrollo de otras capacidades y conocimientos que no ofrece el sistema educativo formal. Por ejemplo: talleres, cursos, seminarios, congresos, encuentros, charlas, etc. Los procesos de acreditación se realizan a través de diplomas que son otorgados por la misma institución que imparte el taller o curso, aunque algunas instituciones establecen convenios con el Ministerio de Educación o entidad educativa para el desarrollo de un proceso de formación técnica en diversos campos del conocimiento. No tiene sus franjas etarias definidas (y su financiación no depende del presupuesto nacional).

6.2.6.11. Educación informal

Es un tipo de educación ocasional, cotidiana que por lo general no requiere de una

institución para llevarse a cabo. Es el primer tipo de educación al que tiene contacto la persona y que se desarrolla de manera permanente en toda la vida. También es la que ha estado presente a lo largo del desarrollo histórico de los pueblos. Ejerce una gran influencia en la formación de valores y actitudes de la persona como fruto de las relaciones familiares y comunitarias, que se materializa a través del lenguaje y los medios culturales. Este tipo de educación es promovida por medios de comunicación tradicionales y alternativos, redes sociales, iglesias, familias, artistas, y otros grupos sociales. Por lo general toda la enseñanza que se imparte en este nivel siempre tiene un sentido político y social en la vida de la persona.

6.2.6.12 Educación Maya

Según el Consejo Nacional de Educación Maya, se entiende por educación maya:

“Es el proceso de adquisición participativa de los valores y conocimientos de la cultura maya, con la práctica del idioma materno como medio de comunicación, que permite la formación de la persona, la familia y la sociedad, en la construcción armónica con la naturaleza, con el cosmos y con el Creador y Formador.” (CNEM, 2010)

La educación maya está unida a la cultura y la espiritualidad, es transformadora cuyo fin es lograr el bienestar comunitario, incluyente respetuoso de la diversidad, en armonía y en equilibrio con la humanidad, la Madre Tierra y el cosmos como seres en coexistencia con la vida y para la vida.

La Educación maya también se concibe como un proceso colectivo de aprendizaje que surge de la interacción entre el ser humano y la Madre Tierra. Esta interacción constante permite a la persona encontrar y vivir su ser para hacerse Jun Winaq (persona completa) y que además también la educación maya es la que posibilita a las comunidades encontrar su ser como pueblo.

6.2.6.13 Educación de pueblos originarios

Es la educación que impulsan los pueblos originarios desde su propia cosmovisión, idioma, ideario social, político, económico y relación con la Madre Tierra. Según el

CNEM (2010)

“Es una forma específica de enseñar de los adultos y de aprendizaje a las nuevas generaciones. El proceso educativo permite a las nuevas generaciones tomar conciencia de su legado histórico milenario, de las ciencias, las técnicas, filosofía, métodos, sistemas de valores, aspiraciones sociales, económicas y culturales, mediante la experiencia y sabiduría de las abuelas y abuelos; madres y padres de familia en la cual se desarrolló un proceso de transmisión, revalidación y actualización de los conocimientos ancestrales a partir de las fuentes vivas de la ciencia indígena” (p. 53).

Se identifica como un proceso sistemático, organizado de aprendizajes esenciales que parten de la vida cotidiana de los pueblos y de sus cosmovisiones.

6.2.7 Origen, surgimiento y conceptualización de la Institucionalización.

Al querer conocer los avances en la institucionalización de lo que es la Educación Bilingüe Intercultural a nivel superior Estatal en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM de la Universidad de San Carlos de Guatemala, se hizo necesario revisar y profundizar lo que se comprende por institucionalización de la educación como campo disciplinar.

Comprender el surgimiento de la institucionalización habrá que revisar el contexto que dio surgimiento a ese concepto y categoría en las ciencias sociales. Y Claudio Suasnábar, hace referencia de ello.

“(…) las ciencias sociales surgen como parte del proceso de modernización de las sociedades occidentales hacia finales del siglo XIX y principios del XX como respuesta a la llamada "cuestión social" y orientadas a resolver los problemas que traían aparejadas las transformaciones socioeconómicas y culturales. Desde esta perspectiva, las ciencias sociales se desarrollan como "acompañante discursivo" (Wittrock, 1989) de la expansión de las capacidades administrativas y de gobierno del nuevo tipo de formaciones estatales que fueron emergiendo en Europa y América del Norte”. (2013, p.1).

Su influencia se desarrolló en los estudios sociales de la ciencia y, por otro lado, de la sociología histórica bajo una mirada moderna de los acontecimientos y fenómenos sociales; mismas que fueron generando distanciamiento a los conocimientos y visiones tradicionales de la historia de las ideas, privilegiando nuevos campos de conocimiento, conocimiento especializado en el contexto de la formación de los Estados Nacionales y la expansión del discurso de la modernidad, tal como lo sigue presentando Claudio. (2013).

Bajo el pensamiento de la modernidad los Estados naciones fueron haciendo suyo las políticas y programas educativos en la Educación Superior, colocándola como base en las ciencias sociales, como bien lo señala Bourdieu, al tomar como objeto el mundo social los científicos sociales no solo compiten entre sí por las interpretaciones sobre la realidad social sino también con otros profesionales de la producción simbólica como escritores, periodistas y artistas y, más ampliamente, con los agentes sociales del campo político. Desde este punto de vista, la cuestión de la autonomía resulta atravesada por dos principios de jerarquización y legitimación: el científico y el político. (2000, citado por Suasnábar, 2013).

La institucionalización de la educación como campo disciplinar tiene sus orígenes en Europa y Estados Unidos, para dar respuestas a problemáticas que se presentaban en esa época, la historia de las ciencias de la educación y la historia de la profesionalización de los docentes. Mismas que trajeron consigo la preocupación por estudiar el surgimiento de la educación como campo disciplinar en relación con el desarrollo de un campo profesional.

Los procesos de institucionalización de la educación como campo disciplinar también llegaron a América Latina y están estrechamente ligados al surgimiento de las políticas y sistemas educativos de la Estados y naciones como campo disciplinar y a las demandas de calificación profesional de los docentes con fuertes influencias europeas y Estados Unidos en los diversos contextos de los países.

La institucionalización de las ciencias sociales en América latina vino juntamente con la democratización generando la realización de un proyecto liberal en el fortalecimiento de las disciplinas a la conceptualización y teorización de la “teoría científica” como un solo conocimiento y estandarización de bases para la profesión, comprendiéndose que la institucionalización pasa por la consolidación de la comunidad científica de la unidad o de la región de profesionales-académicos.

Los autores de claves para problematizar el concepto de institucionalización en los estudios disciplinares lo resaltan:

“(..) Se problematiza el curso que han venido tomando los estudios disciplinares en la región, influidos sobre todo por el concepto de ‘institucionalización’.” (Baquero, Rico, Caicedo, 2019, p. 1).

Baquero, Rico y Caicedo, definen la institucionalización de la siguiente manera:

“La institucionalización es un concepto que da cuenta de un proceso en el que se fijan límites y fronteras. Esos límites y fronteras que crea la institucionalización están pensados para ordenar” (2019, p.1).

Junto a lo anterior, se hace necesario tener referencia que la institucionalización lleva todo un componente orgánico de gremio, asociación, de colectividad y que reúna voluntad política por la institucionalización de las materias, disciplinas que quiera desarrollar y convertirlo en compromisos desde la dirección, quienes son los que toman decisiones, todos los espacios o niveles con que cuenta la institución para que pueda desarrollar funciones sustantivas de educación superior.

Por lo tanto, se refiere a la implementación de estructuramos, mecanismos ligados a la organización, actuación y comunicación de los órganos de toma de decisión, administración, malla curricular, estrategias, objetivos, responsabilidades, facultades, procesos, monitoreo, evaluación y sistemas de gestión, entre otros factores, que en su conjunto enfoquen el sentido de la disciplina y la evolución del programa o disciplina a

desarrollar.

6.2.8 Institucionalización de la EBI en la EFPEM/USAC como carrera de profesorado y licenciatura

Institucionalizar es convertir algo en institucional, es cuando algo se eleva a un carácter institucional. Al respecto Cifuentes-Leiton y Londoño-Cardozo (2019) afirman que “las instituciones son construcciones sociales que conforman las reglas de juego de la sociedad” (p.16) son como extra-órganos que crean diversos tipos de conducta, la cual, al repetirse con frecuencia, crean una pauta susceptible de aprender para quien ejecuta una acción.

La institucionalización es un concepto que aplica para las instituciones del Estado, así como para la empresa y organización civil. Para Domínguez (2016) la institucionalización es un proceso que se desarrolla en cuatro etapas. La primera consiste en crear el servicio adaptándolo a los usuarios o clientes para determinar si hay interesados en él. La segunda es la de crecer, que consiste en ampliar la base de usuarios. La tercera es la profesionalización del servicio, que requiere contratar o incorporar al mejor talento humano para generar utilidades sociales o mejor calidad. Según este mismo autor, la cuarta etapa es la institucionalización del servicio, que no es más que enfocarse en las necesidades del usuario diversificando el servicio para satisfacer sus necesidades o demandas.

La institucionalización es un proceso que comprende mecanismos de legitimación social que producen cambios en las agendas económicas, políticas como conceptuales, que se materializan en leyes, normas y políticas institucionales, con el fin de generar cambios de mentalidad y establecer prioridades sociales por parte de quienes dirigen una institución.

El primer profesorado que aprobó la Universidad de San Carlos con el apoyo de la Fundación Rigoberta Menchú Tum, FRMT, se denominó PEM en Educación para Contextos Multiculturales, el 8 de septiembre de 2004 (FRMT, 2009, p. 3) y en el año

2007 aprobó la Licenciatura en Educación para Contextos Multiculturales con Énfasis en la Enseñanza de los Idiomas Mayas, para todas las sedes y centros educativos de la San Carlos.

Ante el impulso de dos carreras con muchas similitudes, aunque se implementaban en territorios diferentes, la EFPEM decidió unificarlas para evitar los trámites burocráticos que implica la aprobación de una carrera por parte del Consejo Superior Universitario. Se tomó como base la carrera que impulsaba PRODESSA ya aprobada en el año 2007, que es la que actualmente promueve la EFPEM con el nombre de Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya.

6.2.9 La educación integral como derecho humano

“Toda persona tiene derecho a la educación”

Artículo 26

Declaración Universal de los Derechos Humanos. (ONU, 2011)

La educación es un derecho humano y no un privilegio para unos cuantos ciudadanos. De acuerdo con la Iniciativa por el Derecho a la Educación (Right to Education Initiative), cuando se afirma que la educación es un derecho, es porque está garantizada legalmente para todos sin discriminación alguna, porque los Estados tienen la obligación de proteger, respetar y cumplir el derecho a la educación, así como saber que hay maneras de hacer que los Estados sean responsables de las violaciones o las privaciones del derecho a la educación. (Right to Education Initiative, 2021)

En Guatemala el acceso a la educación fue y sigue siendo un derecho negado para los pueblos originarios, no es sino hasta finales del siglo XX que se inicia su escolarización con fines de incorporarlo o integrarlo al modelo económico dominante. Es en este contexto que surge la castellanización a través del Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, PRONEBI.

Con el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas en 1995, los

pueblos originarios vislumbran una salida a la problemática de castellanización, ya que esta representa una pérdida de la identidad, pues con el desplazamiento del idioma también se aniquilan conocimientos, saberes, ciencias, resistencias, memoria histórica, espiritualidad, relación con la madre tierra, diálogo intergeneracional, significados y simbolismos de identidad, entre muchos aspectos más. Por ello la enseñanza en idioma ancestral ocupa un lugar preponderante dentro del presente Acuerdo de Paz, y sigue vigente en las distintas concepciones de la educación bilingüe intercultural, tanto como prestación del servicio por parte del Estado como derecho humano integral, mediante el cual es posible mantener viva la cultura y la emancipación de los pueblos originarios.

La EBI como propuesta educativa ha contribuido de pasar de una lucha por el acceso a la lucha por ejercer el derecho a la educación integral. Lo que implica que debe desarrollarse de acuerdo con las características socioculturales, lingüísticas, económicas, sociales y políticas de la población.

La EBI también se ha constituido en un espacio para cuestionar el rol de los sujetos que intervienen en la enseñanza-aprendizaje, particularmente de los docentes en relación al desarrollo de una educación monolingüe y monocultural en la generación de experiencias de aprendizaje en un país diverso con alta presencia de pueblos originarios en varios territorios. Esta situación llevó a los pueblos originarios hacer planteamientos en la formación del nuevo docente en el contexto de la diversidad cultural y lingüística.

6.2.10 La aprobación de la carrera de EBI como primer paso del proceso de institucionalización

Para que cualquier carrera sea impartida por las facultades, escuelas no facultativas y centros universitarios de la Universidad de San Carlos de Guatemala, debe ser aprobada por el Consejo Superior Universitario, tal como se establece en el numeral d, Artículo 24, título IV de la Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Decreto Número 325, que establece que entre las atribuciones y deberes del Consejo Superior Universitario está “Aprobar o rectificar los planes de estudio de las escuelas o institutos facultativos (USAC, 2006, p. 11) Asimismo el numeral d, Artículo 11, Capítulo II del

Estatuto de la universidad de San Carlos de Guatemala (Nacional y Autónoma), indica que entre otras atribuciones, al Consejo Superior le corresponde “Aprobar, improbar o modificar la currícula de estudios de las unidades académicas.” (p. 17)

6.2.11 ¿Relativa inclusión del enfoque intercultural bilingüe en la EFPEM o reafirmación como sujetos?

Guatemala como otros países de América Latina, está caracterizada por procesos históricos de colonización y fragmentación, factores que incluyen en la perpetuación de las desigualdades sociales. La inclusión ha tenido diversos matices en su abordaje, que según Chan, García y Zapata (2013) “se ha entendido como un problema de acceso, lo que dificulta el desarrollo de acciones estratégicas que transformen las estructuras del sistema educativo y que pongan el énfasis en la calidad y el tipo de educación” (p. 130) Las mismas autoras refieren que las políticas de educación superior, se han limitado a incluir grupos vulnerables o pocos favorecidos pero que no llegan a cuestionar las relaciones de poder desigual entre los diferentes actores sociales. Estas acciones no contribuyen a conseguir una vida más justa, sino que generan nuevas formas de exclusión a través de sus acciones.

En el mundo de la universidad de San Carlos, es necesario profundizar sobre la alteridad, el sistema rígido con que se desarrolla la educación en las aulas limita saber quiénes son los pueblos originarios, a qué sujeto nos referimos, dado que la sociedad guatemalteca ha construido en su imaginario social una serie de prejuicios y estereotipos que provocan un alejamiento entre las distintas culturas coexistentes en el país, como lo afirma Navarro (2020) “Posicionar la discusión de la alteridad en la educación superior contribuye a comprender las diferencias individuales y las diversidades culturales y a la consolidación de la educación intercultural.” En tal sentido un experto clave relató la siguiente experiencia:

6.2.12 Políticas de la institucionalización de la EBI en la EFPEM/USAC.

Las políticas son las que determinan el marco general en el cual la EFPEM se basa para el desarrollo de la EBI. En este nivel, constituyen una particularización de las políticas

universitarias. Según Samuel Monzón (1999) las políticas se refieren a un “conjunto sistemático de concepciones, planes, programas, leyes, y acciones permitidas o prohibidas que se formulan y se realizan bajo la orientación del bloque en el poder por medio de los cuerpos técnicos designados para lograr objetivos educacionales en una sociedad dada.” (p. 5)

“La política es el mecanismo por medio del cual la EFPEM o en su defecto la universidad estatal pone en práctica las concepciones y de manifiesto, la voluntad de las autoridades para abordar la educación con pertinencia cultural asumida como compromiso en los Acuerdos de Paz y como respuestas a las múltiples demandas de los pueblos originarios.

Siguiendo con el planteamiento de Monzón, las políticas educativas de institucionalización pueden ser comprendidas desde tres perspectivas. La formulación de política, las acciones de política y los resultados de política. La formulación de política abarca aspectos como:

1. Los sujetos que plantean los problemas educativos.
2. Los problemas que son priorizados y la población que se va a beneficiar.
3. La conceptualización que se hace de la problemática educativa, en este caso de la EBI.
4. Las condiciones económicas, sociales y políticas que influyen en la formulación de la política.
5. Las orientaciones contenidas en los planes, proyectos, leyes, y
6. Los mecanismos utilizados para la formulación de las políticas, tales como consultas, seminarios, congresos, decretos, etc.

Las acciones de política son las medidas que la EFPEM, como unidad académica y la universidad como institución del Estado asumen poner en práctica. Entre estas acciones interesan conocer:

1. Asignación de recurso.

2. Creación de mecanismos para poner en práctica lo definido, tales como reforma educativa, lineamientos curriculares, leyes, reglamentos, programas, unidades o instituciones operativas.
3. Distribución real del servicio educativo.

En cuanto a resultados de política, importan dos dimensiones importantes: el grado de cumplimiento de los objetivos y metas propuestas, así como, el mejoramiento significativo o impacto logrado por las acciones de política. Esto permite evaluar la coherencia entre el discurso y la práctica.

6.2.13 La interculturalidad y los pueblos originarios en el plan estratégico 2030

Al analizar el plan estratégico de la universidad 2030 aprobado según el “Punto SÉPTIMO, inciso 7.6 del Acta Mo. 40-2021 de sesión ordinaria celebrada por el Concejo Superior Universitario, el día miércoles 25 de agosto de 2021”, se identifican los siguientes enunciados referidos a la interculturalidad y los pueblos originarios:

“(…) se definen los siguientes enfoques y principios como ejes transversales del plan estratégico:

Enfoques

- Multiculturalidad e interculturalidad
- Género
- Inclusión
- Ambiental

Principios

- Ética
- Equidad
- Eficiencia
- Eficacia
- Sostenibilidad
- Participación
- Transparencia

- Pertinencia” (USAC, 2021, p. 11)

En el apartado de escenario futurible del referido plan estratégico, se indica que;

“La ejecución del plan estratégico de la universidad apoya el alcanzar las Prioridades Nacionales de Desarrollo, en el marco del cumplimiento de los objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS-. Por lo que, es importante en nuestra realidad nacional tener presente la problemática desde una óptica que priorice las necesidades de los pueblos originarios. Estas iniciativas deben tomar en consideración el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo -OIT- “Convenio sobre pueblos indígenas y tribales” suscrito por el Estado de Guatemala. En términos generales respeto a las comunidades ancestrales, sus entornos y la biodiversidad, tomando en consideración la opinión de éstas” (pp. 11-12)

En cuanto al perfil de egreso de los profesionales, la universidad se compromete en formar estudiantes con:

“a) identidad cultural, b) compromiso social, c) sólidos valores éticos, y d) responsabilidad ambiental.” (p. 14) “(...) estimula el desarrollo del pensamiento interculturalista, que tome en cuenta las culturas de los pueblos indígenas y sus saberes ancestrales, desde una perspectiva histórica y crítica.” (p. 19)

A nivel de universidad son significativamente escasas las formulaciones de política para el abordaje de la problemática de educación bilingüe intercultural, no así, el abordaje del paradigma intercultural y la participación de los pueblos originarios como sujetos históricos y protagonistas en los procesos educativos universitarios.

6.2.14 Políticas de la USAC para institucionalizar la EBI como demanda de los Pueblos Originarios en el marco de los Acuerdos de Paz y Reforma Educativa.

Después de un largo enfrentamiento armado interno en Guatemala, que dejó más de 200 mil muertos y desaparecidos (PNUD, s.f, p. 51), finalizó el 29 de diciembre de 1996 con

la Firma de la Paz Firme y Duradera. No fue sino hasta el año 2005 cuando el Estado guatemalteco les dio vida legal a estos acuerdos mediante el Decreto Número 52-2005, Ley Marco para el Cumplimiento de los Acuerdos de Paz. Estos acuerdos constituyen la más legítima aspiración de los distintos pueblos, sectores y organizaciones del país, que participaron activa y de forma diversa, por ello importan para este estudio considerar las respuestas del Estado a las demandas educativas de los pueblos originarios planteadas específicamente en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Originarios.

6.2.15 Las demandas de los pueblos originarios un olvido permanente del Estado

El Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas fue firmado entre la URNG y el Estado guatemalteco el 31 de marzo de 1995.

En el apartado de Reforma Educativa, literal G, numeral II Derechos Culturales, de los compromisos adquiridos por el Estado, los pueblos originarios plantean varias acciones para concretar un abordaje de la educación lingüística y culturalmente pertinente, entre las que están: asumir la diversidad cultural y lingüística, reconocer y fortalecer la identidad cultural indígena, los valores y sistemas educativos mayas, descentralizar y regionalizar el sistema educativo, protagonismo de las comunidades y padres/madres de familia en el desarrollo curricular, integrar las concepciones de los pueblos originarios (componentes filosóficos, científicos, artísticos, pedagógicos, históricos, lingüísticos y político-sociales), ampliar e impulsar la EBI, contenidos y métodos de aprendizaje de las comunidades, innovación tecnológica en armonía con la madre tierra, capacitar a maestros y funcionarios en EBI, cumplir con el derecho constitucional de educación, incrementar el presupuesto para educación, tomar en cuenta las experiencias educativas mayas, crear la universidad maya, crear programas de becas y bolsas de estudio, crear materiales sin prejuicios raciales y de género. (PNUD, 1995, pp. 36-40)

En el año 2016, El programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, realizó un estudio para conocer los avances del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, AIDPI, el cual concluye que:

“(…) en la lucha contra la discriminación los avances ascienden a un 54.5%, en los derechos culturales a un 29.1%, y en los derechos civiles, políticos, sociales y económicos a un 20.6%. Con base en dichos datos, se ha establecido un promedio general de 34.73% en la implementación del AIDPI.” (PNUD, 2016, p. 40)

Un estudio reciente realizado por el Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (IFECCI, 2021) en relación a las metas mínimas indicativas de los Acuerdos de Paz, de gasto público ejecutado en los sectores sociales dan cuenta que: las metas mínimas indicativas se definieron solo en incremento del gasto público, sin tomar en cuenta el resultado de este gasto por cada sector priorizado. Por lo tanto, señalan que esta forma de medir el gasto público constituye “un error técnico de fondo en la definición de las metas indicativas”, ya que las metas establecidas en los Acuerdos de Paz están superadas con holgura, sin embargo, los problemas sustantivos y de fondo que se buscaban resolver con dichos Acuerdos, “persisten, y en demasiados casos han empeorado de manera aguda.” (p. 50)

6.2.16 Políticas Educativas para Pueblos Originarios en Guatemala.

Según la **Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas**, 2007, Artículo 14, se enfatiza para los pueblos indígenas ejerzan su derecho a establecer y controlar sus sistemas educacionales y llevar su cultura y conocimiento al frente de la toma de decisiones educacionales en términos de propósito, contenido y organización. Por eso la política educativa de una sociedad siempre debe velar por este derecho como prioridad. La educación pública además tiene que ser de calidad para que la formación sea útil y productiva.

La **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, también lo resalta, la educación elemental debe ser **gratuita** y **obligatoria**. Por eso la política educativa de una sociedad siempre debe velar por este derecho como prioridad. La educación pública además tiene que ser de calidad para que la formación sea útil y productiva.

Por otro lado, el conocimiento y reconocimiento de los pueblos y sus sistemas de conocimientos, pensamiento, las visiones de mundo y las creencias ancestrales promete no solo volver más relevante la educación y más flexible su organización, sino también enriquecer el programa de estudio con prácticas más pertinentes y sostenibles de acuerdo a su diversidad biológica con la biodiversidad de su mundo y contexto.

En un estudio realizado por la UNESCO, sobre conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina, indica que en la práctica el conocimiento, pensamiento y formas de ver la vida en la práctica esto ha probado ser difícil:

“(…) existe una brecha entre el pensamiento occidental moderno y otras epistemologías que se han considerado invisibles o, cuando se les reconoce, se les considera ilegítimas o ficticias por no ser ‘científicas’. Este tipo de ‘pensamiento abismal’ (De Sousa Santos, 2007) borra toda forma de conocimiento que se posiciona fuera del canon de lo que se considera verdadero y aceptable, y, por lo tanto, empobrece nuestra forma de concebir el mundo, sus problemas y nuestras opciones y posibilidades como seres humanos. Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? (UNESCO, 2015) reconoce que la diversidad cultural es el mayor recurso de la sociedad en cuanto a creatividad y riqueza, y enfatiza la necesidad de explorar los enfoques alternativos al progreso humano y al bienestar para hacer frente a la complejidad de los patrones de desarrollo actuales. La publicación hace un llamado al reconocimiento y la integración de los sistemas alternativos de conocimiento con el fin de aprender sobre, por ejemplo, la relación de la sociedad humana con el entorno natural, o sobre otras formas de democracia y vida social y comunitaria”. (2017, p. 6).

Sin embargo, para la academia, los gobiernos y el Estado, no lo han podido reconocer y siguen legitimando grandes brechas de exclusión, marginación y desigualdad.

Elena Lazos Chavero, en algunas reflexiones lo describe:

“La política educativa en América Latina está íntimamente ligada con la política nacional de desarrollo en cada uno de los países. El modelo educativo para todo un país se enraíza en una concepción nacionalista, totalizadora, y atravesada por los ideales de modernización de la clase dominante. Se borran las diferencias regionales y étnicas en aras de una unificación educativa nacional”. (S.f. p. 1).

Quiénes desarrollan y formulan las políticas en los diferentes planes o programas de gobierno arrastran un pensamiento dominante que niegan o borran otros pensamientos al formular sus políticas desde un pensamiento y conocimiento único, invisibilizando su diversidad.

Razones por las cuáles se hace necesario e importante definir qué es lo que se comprende por una política educativa.

“Definir una política educativa es considerar un conjunto de acciones que el Estado busca para optimizar las practicas llevadas a cabo en el ámbito de la educación. Es una herramienta que tienen los gobiernos para responder a la sociedad en general según sus demandas y necesidades educativas a través de proyectos, programas o políticas de educación.”. (Herrera, 2021. 13).

Es importante tener en cuenta que el acceso a la educación es un derecho humano que todos los Estados deben de garantizar.

El informe de la UNESCO manifestó su preocupación ante los Estados para que puedan garantizar el derecho que tienen los pueblos originarios a una educación propia a través de la agenda 2030:

“Hoy más que nunca antes, existe una gran preocupación por la equidad en la educación. La comunidad internacional destaca su compromiso con garantizar que todos los seres humanos puedan lograr su potencial de dignidad e igualdad y en un entorno saludable, en lo presentado en “La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: Transformar nuestro mundo”. En educación, esto significa la intención capturada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 - Educación 2030 de asegurar

una educación de calidad inclusiva e igualitaria y promover las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. En el caso de los pueblos indígenas, esto significa avanzar hacia una justicia cognitiva y epistémica por medio de la redistribución de oportunidades de aprendizaje; el reconocimiento y la legitimación de la cultura y conocimiento indígenas; y su inclusión en la política pública”. (2017, p. 6).

En el caso de Guatemala, las políticas de Gobierno y del Ministerio de Educación hacia los pueblos originarios observa una falta de reconocimiento expreso y generalizado en la comunidad nacional de los derechos indígenas, en especial de sus derechos culturales, lingüísticos, individuales y colectivos; aun cuando el Estados de Guatemala, ratificó el convenio 169 de la OIT, una muestra de una institucionalización incipiente al cumplimiento y garantizar esos derechos.

6.2.16 Marco Normativo y Fundamento Nacional e Internacional que garantizan a los Pueblos Originarios una Educación Propia.

6.2.16.1 Marco Normativo Nacional

Constitución Política de la República de Guatemala: Artículo 58. Se reconoce el derecho de las personas y de las comunidades a su identidad cultural de acuerdo a sus valores, su lengua y sus costumbres. Esta declaración constitucional reconoce la identidad es base y fundamento de la conciencia de ser y de pertenecer a una cultura. **Artículos 66 y 76:** Guatemala está formada por diversos grupos étnicos entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya. Es Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbre, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos. **Artículos 71 y 72:** Derecho a la educación. Se garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente. Es obligación del estado proporcionar y facilitar educación a sus habitantes sin discriminación alguna. Así como, la educación tiene como fin primordial el desarrollo integral de la persona humana, el conocimiento de la realidad y cultura nacional y universal. Se declaran de interés nacional la educación, la instrucción, formación social

y la enseñanza sistemática de la Constitución de la República los derechos humanos. Normas que establecen que el ser humano es el centro del proceso educativo al declarar “sin discriminación alguna”. Dadas las características multiculturales y multilingües de la sociedad guatemalteca, el sistema educativo y la enseñanza debe ser bilingüe al establecer la Constitución, que “La administración del sistema educativo deberá ser descentralizado y regionalizado. En las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe”.

Ley de Educación Nacional de 1991: Desarrolla las normas constitucionales en materia de educación, al considerar que está debe responder a la realidad plural de la sociedad guatemalteca del que establece: “Que se hace necesario conformar y fortalecer un sistema educativo que sea válido ahora y en el futuro y que, por lo tanto, responda a las necesidades y demandas sociales del país, a su realidad multilingüe, multiétnica y pluricultural, que requiere de un proceso regionalizado, bilingüe y con una estructura administrativa descentralizada a nivel nacional. Importa hacer uso de sus principios que la sustentan.

Acuerdo Gubernativo No. 726 -95: Artículos 1, 2 y 3. Creación de la Dirección General de Educación bilingüe Intercultural (DIGEBI), como dependencia Técnico-administrativa del Nivel de Alta Coordinación y Ejecución del Ministerio de Educación. Así como la entidad rectora de procesos de Educación Bilingüe Intercultural en las comunidades lingüísticas Mayas, Xinka y Garífuna. Se sustenta en la coexistencia de varias culturas e idiomas en el país, orientando a fortalecer la unidad en la diversidad cultural de la nación guatemalteca. Por lo que adquiere relevancia en su sustento y el reconocimiento de la coexistencia de varias culturas e idiomas.

Acuerdo Ministerial No. 22-2004. Se establece la obligatoriedad de la enseñanza y práctica de la multiculturalidad e interculturalidad como políticas públicas para el tratamiento de las diferencias étnicas y culturales para todos los estudiantes de los sectores público y privado.

Decreto No. 58-2007: Fundamentos legales de la EBI: La educación Intercultural Bilingüe es un derecho reconocido en la Constitución Nacional, que en su Art. 75 Inc. 17 establece entre las atribuciones del Congreso: “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten.

Acuerdo Gubernativo sobre la generalización de la Educación Bilingüe Intercultural, Acuerdo Gubernativo 22-2004: Artículo 3 y 4: Generalización de la educación Bilingüe. Se establece la obligatoriedad de la educación bilingüe en idiomas nacionales como política lingüística nacional la cual tendrá aplicación para toda la comunidad educativa de los sectores público y privado. Asimismo, la generalización de la educación multicultural e intercultural. Se establece la obligatoriedad de la educación multicultural e intercultural para todos los estudiantes de los sectores públicos y privados del país con la finalidad de respetar las diferencias étnicas y culturales y propiciar las relaciones armoniosas entre los pueblos.

Ley de Idiomas Nacionales **Decreto: 19-2003. Artículo 1. Idiomas nacionales.** El idioma oficial de Guatemala es el español. El Estado reconoce, promueve y respeta los idiomas de los pueblos Mayas, Garífuna y Xinka.

Acuerdos de Paz. Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas de 1995: Reconoce la existencia de los cuatro pueblos Maya, Xinka, Garífuna y Ladino y la identidad de los pueblos indígenas como fundamento para la construcción de la unidad nacional basada en el respeto y el ejercicio de los derechos políticos, culturales, económicos y espirituales de todos los guatemaltecos. La cultura maya como el sustento original de la cultura guatemalteca, y, junto con las demás culturas indígenas,

constituyen un factor activo y dinámico en el desarrollo y progreso de la sociedad guatemalteca. **Capítulo III. Derechos Culturales, Inciso A.** El idioma es uno de los pilares sobre los cuales se sostiene la cultura, siendo en particular el vehículo de la adquisición y transmisión de la cosmovisión indígena, de sus conocimientos y valores culturales; por lo tanto, en el currículum debe incorporarse las concepciones indígenas, la unidad en la diversidad cultural, promover la cultura local, etc. **II. Promover el uso de todos los idiomas indígenas en el sistema educativo**, a fin de permitir que los niños puedan leer y escribir en su propio idioma o en el idioma que más comúnmente se hable en la comunidad a la que pertenezcan, promoviendo en particular la educación bilingüe e intercultural a instancias tales como las Escuelas Mayas y otras experiencias educativas indígenas.

Código Municipal Decreto No. 12-2002 Congreso de la República de Guatemala.

Artículo 7. El municipio, como institución autónoma de derecho público, tiene personalidad jurídica y capacidad para adquirir derechos y contraer obligaciones, y en general para el cumplimiento de sus fines en los términos legalmente establecidos, y de conformidad con sus características multiétnicas, pluriculturales y multilingües. **Artículo 65.** Establece la consulta a las comunidades o autoridades indígenas del municipio. Cuando la naturaleza de un asunto afecte en particular los derechos y los intereses de las comunidades indígenas del municipio o de sus autoridades propias, el Concejo Municipal realizará consultas a solicitud de las comunidades o autoridades indígenas, inclusive aplicando criterios propios de las costumbres y tradiciones de las comunidades indígenas.

Ley de los Consejos De Desarrollo Urbano y Rural, Acuerdo Gubernativo. No. 11-

2002 del Congreso de la República de Guatemala. Artículo 1. Naturaleza. El Sistema de Consejos de Desarrollo es el medio principal de participación de la población Maya, Xinka y Garífuna y la no indígena, en la gestión pública para llevar a cabo el proceso de planificación democrática del desarrollo, tomando en cuenta principios de unidad nacional, la multiétnicidad, pluriculturalidad y el multilingüismo de la nación guatemalteca.

La Ley de Descentralización, No. 14-2002 Congreso de la Republica. Artículo 4. Establece los principios que deben regir el proceso de la descentralización y son estos: “La autonomía de los municipios, la eficiencia y eficacia en la prestación de los servicios, la solidaridad social, el respeto a la realidad multiétnica, pluricultural y multilingüe de Guatemala, el combate y la erradicación de la exclusión social, la discriminación y la pobreza”.

6.2.16.2 Marco Normativo Internacional:

Importa para este estudio conocer los instrumentos internacionales que amparan el ejercicio de la Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala para responder a su población plurilingüe, multicultural e intercultural. Diversidad que se encuentra en los pueblos de Abya Yala, hoy llamada América Latina.

La Declaración universal de los derechos humanos (10 de diciembre de 1948), que establece “todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derecho”. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la persona humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promover el desarrollo de las actividades las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

Convenio 169 de la OIT (1989) (Ratificado en Guatemala en 1994. Artículo 3. “Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación”. **Artículo 26 y 27:** En educación se establece que “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional. “los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y

todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”.

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas:

Artículo 2. Los pueblos y las personas indígenas son libres e iguales a todos los demás pueblos y personas y tienen derecho a no ser objeto de ningún tipo de discriminación en el ejercicio de sus derechos, en particular la fundada en su origen o identidad indígenas.

Artículo 14 (1) Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. **(2)** Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.

Agenda 2030 sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de Naciones Unidas.

Existen seis referencias directas a los pueblos indígenas, por ejemplo, en el Objetivo 2, relativo a la producción agrícola de los pequeños agricultores indígenas, y en el Objetivo 4, relativo al acceso igualitario a la educación para los niños indígenas. El ODS 10 sobre reducción de las desigualdades busca frenar el aumento de las disparidades existentes de todas las personas indistintamente del género, raza o etnia.

El Marco Normativo de las Naciones Unidas sobre diversidad cultural y el

multilingüismo, específicamente en lo referente a: 1. La promoción de los derechos lingüísticos (2) El apoyo a los Estados, principalmente en el desafío de los sistemas educativos en contextos multiculturales y multilingües. (3) La Conferencia mundial sobre educación para todos. La Declaración de la UNESCO sobre diversidad cultural (2/11/2001), contempla fortalecer los siguientes componentes: Identidad, Diversidad y Pluralismo: **Artículo 2.** Diversidad cultural al pluralismo cultural.

Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

(Aprobada en la segunda sesión plenaria, celebrada el 14 de junio de 2016). Sección segunda: Derechos Humanos y Derechos Colectivos. Artículo VI. Derechos colectivos. Los pueblos indígenas tienen derechos colectivos indispensables para su existencia,

bienestar y desarrollo integral como pueblos. En este sentido, los Estados reconocen y respetan, el derecho de los pueblos indígenas a su actuar colectivo; a sus sistemas o instituciones jurídicos, sociales, políticos y económicos; a sus propias culturas; a profesar y practicar sus creencias espirituales; a usar sus propias lenguas e idiomas; y a sus tierras, territorios y recursos. Los Estados promoverán con la participación plena y efectiva de los pueblos indígenas la coexistencia armónica de los derechos y sistemas de los grupos poblacionales y culturas. **Sección Tercera: Identidad cultural. Artículo XIV, Sistemas de conocimientos, lenguaje y comunicación 1.** Los pueblos indígenas tienen el derecho a preservar, usar, desarrollar, revitalizar y transmitir a generaciones futuras sus propias historias, lenguas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de conocimientos, escritura y literatura; y a designar y mantener sus propios nombres para sus comunidades, individuos y lugares.

6.2.16.3 Normativa Internacional y Nacional que ampara la Educación Bilingüe Intercultural a Nivel Superior.

Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. Parte I. Artículo 1. En la presente Convención la expresión “discriminación racial” denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. **Artículo 5.** En conformidad con las obligaciones fundamentales estipuladas en el artículo 2 de la presente Convención, los Estados parte se comprometen a prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico, particularmente en el goce de los derechos siguientes: -El derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; -El derecho a la educación y la formación profesional;

Constitución Política de la República de Guatemala: Derechos Sociales. Sección

Quinta. Universidades. Artículo 82.- Autonomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala. La Universidad de San Carlos de Guatemala, es una institución autónoma con personalidad jurídica. En su carácter de única universidad estatal le corresponde con exclusividad dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del Estado y la educación profesional universitaria estatal, así como la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones. Promoverá por todos los medios a su alcance la investigación en todas las esferas del saber humano y cooperará al estudio y solución de los problemas nacionales. Se rige por su Ley Orgánica y por los estatutos y reglamentos que ella emita, debiendo observarse en la conformación de los órganos de dirección, el principio de representación de sus catedráticos titulares, sus graduados y sus estudiantes.

Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas: Identidad de los Pueblos Indígenas. 1. El reconocimiento de la identidad de los pueblos indígenas es fundamental para la construcción de la unidad nacional basada en el respeto y ejercicio de los derechos políticos, culturales, económicos y espirituales de todos los guatemaltecos. 2. La identidad de los pueblos es un conjunto de elementos que los definen y, a su vez, los hacen reconocerse como tal. Tratándose de la identidad maya, que ha demostrado una capacidad de resistencia secular a la asimilación, son elementos fundamentales: I) la descendencia directa de los antiguos mayas; II) idiomas que provienen de una raíz maya común; III) una cosmovisión que se basa en la relación armónica de todos los elementos del universo, en el que el ser humano es sólo un elemento más, la tierra es la madre que da la vida, y el maíz es un signo sagrado, eje de su cultura. Esta cosmovisión se ha transmitido de generación en generación a través de la producción material y escrita y por medio de la tradición oral, en la que la mujer ha jugado un papel determinante; IV) una cultura común basada en los principios y estructuras del pensamiento maya, una filosofía, un legado de conocimientos científicos y tecnológicos, una concepción artística y estética propia, una memoria histórica colectiva propia, una organización comunitaria fundamentada en la solidaridad y el respeto a sus semejantes, y una concepción de la autoridad basada en valores éticos y morales; y V) la auto-identificación.

Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos de Guatemala. **Título IV Atribuciones y Deberes del Consejo Superior Universitario Artículo 24.** El Consejo Superior Universitario, además de Cuerpo Consultivo del Rector tiene las siguientes atribuciones y deberes: a) La dirección y administración de la Universidad; b) Elaborar los estatutos y aprobar los reglamentos que le sometan las juntas directivas de las Facultades y los Jefes de los Institutos, siempre que se ajusten al espíritu de esta Ley; c) La orientación pedagógica;

d) Aprobar o rectificar los planes de estudio de las escuelas o institutos facultativos.

Plan estratégico de la USAC-2022. La educación superior debe, además, proyectarse a toda la sociedad tomando en cuenta el contexto pluricultural, multilingüe y multiétnico, procurando una Universidad extramuros, democrática, creativa y propositiva, fortaleciendo su legitimidad, identidad y memoria histórica. Su deber ser no es sólo para sí, sino para otros. Por tanto, debe influir permanentemente en la reforma del modelo educativo nacional (“Reforma Educativa”), en la creación e impulso de políticas de educación, salud, vivienda, trabajo y las demás que conlleven a mejorar el nivel de vida de todos los guatemaltecos individual y colectivamente. El Marco Académico de la Universidad de San Carlos de Guatemala establece los principios en que se fundamentan las políticas de investigación, docencia y extensión de acuerdo a la filosofía, fines y objetivos de la Universidad. Propicia la excelencia académica en una sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe, dentro de un marco de libertad, pluralismo ideológico, valores humanos y principios cívicos, que le permiten a la Universidad desempeñar su función en la sociedad, en forma eficaz y eficiente, tomando en consideración el contexto nacional e internacional.

Plan Estratégico de la USAC 2030. 1.3 Enfoque y principios del plan Estratégico 2030:

La vinculación entre la Universidad y la sociedad constituye el marco general a considerar para el desarrollo e implementación de este Plan Estratégico, por lo que sus objetivos y acciones están dirigidos a orientar la educación superior del Estado para dar respuesta a las necesidades de la sociedad guatemalteca con pertinencia y equidad. Por

tanto, la planificación estratégica es un proceso permanentemente orientado a dicho propósito. Este marco general es la referencia para el desglose analítico de las áreas estratégicas, los programas y funciones sustantivas, a los cuales responden los objetivos estratégicos planteados en las líneas de acción. A partir de ello, se definen los siguiente enfoques y principios como ejes transversales del plan estratégico: **Enfoques:** - Multicultural e intercultural, -Género, -Inclusión.

Asimismo, se encuentra las Políticas en Educación Superior, Universidad 2050, hacia un modelo de funcionamiento de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Diseño curricular de la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya aprobado el 9 de mayo de 2007 según Punto Sexto, Inciso 6-1 del Acta No. 09-2007 del Consejo Superior Universitario.

6.2.17 Educación y racismo una herramienta colonial

En el imaginario social y en los actuales tiempos ¿Quién habla de Colonialismo o racismo? Existe un prejuicio en la sociedad guatemalteca que quiénes abordan estos temas y estos conceptos son quiénes se encuentran resentidos, frustrados o amargados sin permitir la oportunidad de profundizar y conocer la historia. El sistema educativo oficial invisibiliza la realidad, el fenómeno colonial es cosa que ha quedado en el pasado bajo el poder de la mal llamadas ‘independencias’.

Colonialismo es un concepto que ya no se debería de utilizar en estos tiempos ‘modernos’ de las tecnologías de hardware y software TIC, que contribuyen al procesamiento de la información educativa; más cuando la academia y las ciencias sociales han dado origen a los conceptos y categorías como de ‘democracia’, ‘paz’, ‘justicia’, ‘igualdad’, ‘derechos’, ‘otredad’, entre otros.

Los conceptos anteriormente descritos se estudian y se discursan en la formación de las diversas disciplinas, en las escuelas, las universidades, los centros de formación, organizaciones de la sociedad civil y en el propio Estado; sin embargo, nos hacen pensar

que hay algo más profundo que origina las situaciones de desigualdad, exclusión, racismo, empobrecimiento, el vil desprecio por la vida, situaciones inhumanas las cuales tienen una raíz común, el Colonialismo que despojo a diversos pueblos ancestrales de su dignidad humana y su sentido de vida.

Importa preguntarse ¿Qué es el colonialismo?

“Es un **sistema de dominación política y militar mediante el cual una potencia, conocida como metrópoli, ejerce un control formal y directo sobre otro territorio**. Se llama también colonialismo a la tendencia a establecer y mantener colonias”. (Significados, s.f. p. 1).

Cita que implica comprender la dominación por la fuerza de la población local de un territorio de otra región o nación que somete al pueblo local a su sistema político, sus instituciones, su cultura e incluso, su idioma, su religión; administra y explota sus recursos económicos como lo fue y es el caso de los territorios de Abya Yala, hoy llamada América Latina.

Para Castro-Gómez y Restrepo, definen la colonialidad como:

“Un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación que garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala planetaria” (2008, p. 24).

Los autores definen la colonialidad como una lógica de dominación, exclusión, jerarquización, imposición y legitimidad de determinados sujetos, prácticas y saberes, sobre otros cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada.

Bajo estas definiciones y pensamientos habrá que recordar o revisar aspectos históricos que generó y sigue generando el colonialismo.

- Se estableció una situación de conflicto militar entre los pueblos originarios y los invasores provocando por la lucha armada el predominio de poder. Surgimiento de la Opresión y marginación.
- La invasión territorial caracterizada por la violencia y el despojo de las riquezas de los pueblos; represión a la desobediencia, rebeldía y resistencia de los colonizados.
- Imposición cultural a través del idioma, las formas de organización políticas, económica, cultural de los pueblos, a sus formas de ver el mundo y relacionarse con la madre tierra.
- A través de diferentes violencias y despojos se crearon mecanismos para exterminar la resistencia y la criticidad de los pueblos dominados.
- Sometimiento doctrinal a través de la religión y la ideología del gobierno colonial. El inicio la ideología dominante que no permitió formas de pensar diferente, al hacerlo la intolerancia, condena y la horca, fueron algunos de los castigos.
- Surgió la dependencia económica pues la economía se centró en la “metrópoli” a la cual las colonias tenían que tributar y sostener.
- Se crearon mecanismos de explotación como la encomienda y el repartimiento.
- Los invasores eran los ricos por el despojo y eran los que mandaban y pensaban por los colonizados, empobrecidos que tenían que obedecer y trabajar para ellos.
- La riqueza de los invasores se generó con la explotación de los territorios invadidos a través de sus recursos naturales y su fuerza de trabajo. Hubo una apropiación de bienes y de personas.
- Se crearon relaciones de colonizadores y colonizados profundizando la desigualdad y la dominación. Se instituyó el temor y la superioridad. (Azmitia, Guaron y Recancoj, 1996).

Al revisar esta caracterización histórica que generó el colonialismo, habrá que preguntarse, si solo fue parte del pasado o se sigue arrastrando hasta los actuales tiempos. La negación, la invisibilización, el despojo y las diferentes violencias a la dignidad humana de las riquezas de los pueblos y a su condición humana como sujetos políticos.

Importa resaltar que los pueblos ancestrales, pueblos originarios han vivenciado a lo largo de la historia diferentes genocidios, etnocidios y guerras; primero por los españoles, segundo por los ingleses, tercero por los alemanes y en los últimos tiempos por los estadounidenses. El colonialismo externo se ha perpetuado en la sociedad latinoamericana; pero también, el colonialismo interno a través de las relaciones de poder.

La colonialidad del poder es importante profundizarla dado a que genera diferentes formas de violencia y dominación a la mayoría de la población. Catherine Walsh expone que la colonialidad del poder es un sistema de articulaciones, estrategias, mecanismos y categorías propias del eurocentrismo, como la raza, el control del trabajo, el Estado y la producción de conocimiento (2007), que se afirma en la modernidad como un patrón civilizatorio, irrumpen y permean los diferentes ámbitos de la vida humana, a partir de la dominación, control y explotación sistemática del ser y el trabajo, así como de la elisión y ocultamiento del otro diferente y de sus posibilidades de expansión, realización y reconocimiento histórico. (Quijano, 2014).

Para el caso de Guatemala, los pueblos originarios han sido desterrados de sus propias tierras y excluidos de las decisiones políticas, económicas, sociales, culturales, entre otras del país. Los medios de dominación han sido diversos mediante los despojos y la apropiación de la riqueza y la tierra, la dominación religiosa que hoy por hoy niega la realidad de los pueblos.

6.2.17.1 Tipos de racismo

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2019) el racismo en la vida cotidiana se expresa en el odio que tiene una persona hacia otra por el hecho de tener características o cualidades distintas, entre las que están el idioma, el lugar de origen, el color de la piel, entre otros elementos.

Existen cuatro tipos de racismo, que, según la ONU, el racismo aversivo, etnocentrista,

simbólico y biológico. El racismo aversivo es aquel que se expresa de manera sutil, son empleado por personas que están abiertamente en contra del racismo, lucha por la igualdad de derechos cuyas actitudes racistas se manifiestan mediante la distancia con la otra persona, falta de empatía o frialdad. El racismo etnocentrista se caracteriza por centrarse en la superioridad cultural que ejerce una persona o grupo hacia otra. Las personas o grupos que ejercen este tipo de racismo consideran que no hay derecho a la igualdad y que las demás personas ajenas a su grupo, cultura o pueblo deben someterse a las reglas del grupo dominante. Estas personas o grupos racistas rechazan categóricamente las costumbres, creencias, comportamientos, religiones e idiomas de los grupos que consideran inferiores.

El racismo simbólico aboga por el derecho a ser iguales, pero para ciertas situaciones o ámbitos puntuales. Este racismo parte del hecho que todos tienen derecho a vivir como quieran, pero en áreas limitadas para dicho grupo, lo que produce segregación cultural entre los distintos grupos y que cada vez hay un distanciamiento entre los diversos grupos o personas que siempre está en aumento.

En tanto que el racismo biológico, es el menos tolerante. Tiene la idea y convicción que su cultura biológicamente es superior a las demás y tiene establecido cuáles son las características que las hacen superior. Considera que el mestizaje degenera su propia cultura por ello hay un distanciamiento de las otras culturas que considera inferiores, por lo tanto, no tienen ningún derecho y que deben ser separados de su espacio, incluso apuesta para que el grupo o persona interiorizada viva en otro lugar menos dentro del ámbito o territorio donde se asienta la cultura considerada superior.

En Guatemala el racismo biológico llegó a su máxima expresión a través del genocidio, donde se exterminó de forma planificada a familias, comunidades enteras como a grupos de pueblos originarios, como lo sucedido durante el conflicto armado interno.

7 Estado del arte

Conociendo y reconociendo la importancia que tiene el Estado de Arte para sustentar el Marco Teórico al aclararnos y aproximarnos al conocimiento y al abordaje más reciente de la academia, universidades, instituciones, la sociedad en general que dialoga sobre la Educación Bilingüe Intercultural. Para ello fue necesario revisar su abordaje de lo general a lo particular el que se describe a continuación:

7.1 Discusión en la región de América Latina:

En América Latina, las políticas educativas interculturales están focalizadas en la diversidad cultural indígena. Guatemala no está exenta, porque ha concebido la educación intercultural como “un tema de los pueblos originarios” con el fin de que ellos “respeten” y “toleren” a los que los dominan (Quilaqueo & Torres, 2013; Mora, 2018; Quilaqueo y Sartorello, 2018). Por ello el país ha oscilado históricamente entre una visión multiculturalista conservadora o monoculturalista, donde el eje es la asimilación, la chilenización y la castellanización en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En varios países de América Latina y el Caribe (Abya Yala), y especialmente en aquellos donde la densidad de la población originaria sobre la población total históricamente ha sido muy alta, desde los albores del siglo XX se utilizaron las lenguas indígenas como herramienta para lograr una pronta asimilación de las poblaciones indígenas a la lengua y cultura hegemónica, o sea, fue un sutil y violento dispositivo para lograr este cometido (López y Küper, 2002).

El vaciamiento de la cultura y lengua indígena en contextos educativos, el distanciamiento con la formación familiar y tradicional de las comunidades que la transmiten, o en otras palabras, la sustracción de aquella de las cosmovisiones y filosofías que le son propias, trae como consecuencia un nuevo despojamiento de las concepciones más arraigadas que dan un completo sentido a las demandas históricas; cosmovisiones y filosofías que justamente son el núcleo de la resistencia y creatividad que como pueblo han mantenido durante siglos frente a la colonización (Lepe, 2016). En este sentido, en el ámbito educativo, el enfoque monocultural se ha consolidado en

el tiempo, y que mantiene su lógica hasta la actualidad (Mansilla. Llancavil, Mieres y Montanares, 2016).

Otros autores como Bonetti, Bustamante, Corbetta & Vergara (2018). Documentos de Proyecto, Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Presentan en estudio un panorama de la Educación Intercultural Bilingüe y/o la etnoeducación en América Latina. Sobre la base de un relevamiento actualizado de fuentes secundarias se han indagado las políticas educativas en la materia en torno a dos ejes ordenadores: i) las acciones de los Estados destinadas a garantizar la modalidad educativa con la que atenderá la educación de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, y ii) las acciones de los Estados destinadas a transversalizar, desde un enfoque intercultural, los sistemas educativos, la identificación de los principales enfoques y el debate reciente sobre la EIB en la región.

El estudio anterior describe los objetivos que fueron la sistematización de la evidencia existente sobre las desigualdades y barreras que afectan el acceso a la educación y el desempeño educativo de niños, niñas y adolescentes que pertenecen a pueblos indígenas o poblaciones afrodescendientes en diferentes niveles educativos, sobre la base de datos disponibles y con foco en aquellas brechas que deben ser consideradas para el diseño de políticas públicas. El nivel de analfabetismo en el caso de los pueblos indígenas, pese a su disminución en 2010, continuó siendo elevado: 3 de los 6 países presentaron tasas por sobre el 10%: el Brasil, Panamá y la República Bolivariana de Venezuela. Guatemala no es la excepción, los niveles de analfabetismo se elevan cada vez más.

Asimismo, Mato (2018) Artículo, Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. Las experiencias de Educación Superior para/por/con pueblos indígenas se han desarrollado en el marco de diversos tipos de arreglos institucionales. El 21 de septiembre de 2017, Justin Trudeau, primer ministro de ese país, ofreció ante la Asamblea General de las Naciones Unidas un discurso de fuerte autocritica acerca del trato que Canadá había

dado a los pueblos indígenas. En ese discurso enfatizó la importancia de la deuda histórica de la sociedad y el Estado canadiense con los pueblos indígenas. Daniel Mato de ese país. Junto con esto expresó la decisión de su gobierno de dar especial apoyo a las demandas y propuestas educativas de esos pueblos, incluyendo en esto significativos compromisos económicos.

El artículo describe que hoy en día todas las universidades y otras IES canadienses están trabajando con estos propósitos. Algunas de ellas ya venían haciéndolo, otras apenas comienzan, pero el caso es que este es un tema saliente de sus agendas. Seguramente les falta mucho por lograr, pero al menos el tema está explícitamente planteado. Para poder valorar apropiadamente las circunstancias puede ser útil apuntar que la población indígena de Canadá (incluyendo los tres componentes que en ese país se consideran a estos efectos: Primeras Naciones, Metis, e Inuit) representa el 3,3% del total nacional. Es decir, que es proporcionalmente semejante a la de Colombia y Venezuela, apenas superior a la de Argentina y Costa Rica, y significativamente inferior a la de Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y Panamá. Es de esperar que estos últimos procesos, combinados con el creciente número de académicos indígenas y su ascendente capacidad para cuestionar las formas convencionales de Educación Superior, así como con el avance de diversas tendencias de auto-reflexión crítica que en las últimas décadas han venido dándose desde diversas disciplinas académicas, contribuyan al desarrollo de formas innovadoras de Educación Superior Intercultural en general y de Universidades Interculturales en particular, así como de Universidades y otras IES indígenas o “propias”, como suele hacerse a referencia a ellas desde las organizaciones indígenas.

7.2 Educación Bilingüe Intercultural en el contexto guatemalteco:

Son diversas y complejas las discusiones en torno a la Educación Bilingüe Intercultural en el contexto guatemalteco, para Cortez (2019). Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en Educación Bilingüe Intercultural surge desde la propia importancia de mejorar la formación de los profesionales en educación bilingüe intercultural, partiendo de las experiencias desarrolladas en la Escuela de Formación de

Profesores de Enseñanza Media (EFPEM, USAC).

En el artículo Cortez, indica que los procesos de formación docente en la EFPEM en la Educación Bilingüe Intercultural parten de las transformaciones académicas respaldadas por las políticas académicas de la USAC como un compromiso de asegurar la sostenibilidad y desarrollo de la formación de profesionales que contribuyan al desarrollo de la sociedad con pertinencia cultural, étnica y lingüística. A partir de 2002 se inició la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural, con ocasión de un convenio de cooperación con la fundación Rigoberta Menchú Tum, referido a dar oportunidad de formación universitaria a jóvenes indígenas que deseaban estudiar el profesorado en Educación Media en Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la cultura Maya, plan sabatino. La EFPEM ha institucionalizado la licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, en plan sabatino, donde ingresan estudiantes que deseen continuar estudios, habiéndose graduado a la fecha setenta profesionales con el grado de licenciatura. Los participantes en esta carrera son de procedencia indígena en su mayoría de diferentes grupos étnicos, particularmente de la cultura Maya.

El autor resalta que la formación de los profesionales en Educación Bilingüe Intercultural se vincula al reencuentro con la historia de sus propios orígenes, las formas de vida, la naturaleza y la cosmogonía indígena, dentro de otros elementos fundamentales para fortalecer la identidad cultural, la interculturalidad y las buenas prácticas pedagógicas. La formación universitaria de docentes para la atención de la Educación Bilingüe Intercultural requiere dar pasos bien definidos para cambiar las formas tradicionales que por décadas se han venido desarrollando; se necesita dar un impulso con el desarrollo de acciones que cambien las formas de llevar a las aulas de tal manera que el profesional egresado de la universidad pueda realizar su labor docente con conocimiento y causa de los nuevos enfoques y modelos que aseguren una educación con calidad y pertinencia cultural étnica y lingüística.

Sobre el mismo tema lo aborda Véliz Catalán, (2020) La educación intercultural en la Guatemala del siglo XXI: una crítica desde la Historia. Este artículo plantea un análisis

crítico del desarrollo de los procesos de educación intercultural en Guatemala confrontando los supuestos operativos de esta a nivel internacional y la praxis sometida a las condiciones locales. Método: Utilizando un enfoque crítico y comparativo, se busca comprender el porqué, las prácticas educativas en cuestión se orientan circularmente, enfocándose en la conservación de las culturas originarias en lugar de propiciar las capacidades para interactuar con otras. Estrategias: Un análisis de los discursos oficiales y textos analíticos, ha permitido establecer que, el carácter presentado por la educación intercultural guatemalteca obedece, en la actualidad, a la sustitución de la educación tradicional, asimilacionista y absorbente, la que se plantea modificada con la vigencia de los Acuerdos de Paz firmados en 1996. Originalidad: El artículo aporta un balance crítico sobre los resultados del enfoque oficial sobre la educación intercultural, un aspecto inédito en Guatemala. Se puede concluir que la forma en que se desarrolla esta modalidad educativa obedece a un enfoque institucional que la asume como la solución de los problemas educativos de los pueblos indígenas a partir del incentivo al uso de las lenguas nativas en los espacios escolares y el rescate de rasgos culturales identitarios.

A nivel institucional es un tema de discusión por PRODESSA, (2016). CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL *JUNTANDO CAMINOS* En el mes de octubre del presente del año 2016 se desarrollaron cuatro precongresos y un congreso de EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL (EBI) con el objetivo de analizar, discutir e identificar “*una ruta consensuada a seguir*” para provocar cambios en la implementación –como política pública- de la EBI. Hasta ahora, el enfoque de la Educación Bilingüe Intercultural en las escuelas ha obviado completamente la interculturalidad y se ha enfocado en la enseñanza lingüística y gramatical de los idiomas mayas. Esto en establecimientos en donde dicen desarrollar EBI. No se concibe el idioma maya como el canal mediante el cual se pueden generar conocimientos científicos, tecnológicos y culturales a partir de la cosmovisión de cada pueblo sea este maya, garífuna ó xinka.

De esa cuenta y, a criterio de los participantes del congreso EBI, en el espacio escolar se desarrolla un bilingüismo sustractivo. “*Se enseña el idioma español para olvidar el*

idioma maya.” Esto último es uno de los fines y propósitos del Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural de la presente administración. Según los Acuerdos de Paz necesitamos la construcción sistémica del proceso EBI en todo el Ministerio de Educación para hacer congruente la realidad plural de la nación, con la legalidad educativa. Es necesario crear las condiciones políticas, sociales, técnicas, administrativas y financieras que le den sostenibilidad al currículum por pueblos y por lo tanto a la EBI No ha existido una socialización del currículum por pueblos y en consecuencia no se aplica. Generalizar la EBI a través de la aplicación del Acuerdo No. 22-2004 en todos los sectores, niveles, áreas y modalidades del MINEDUC.

Asimismo, lo aborda la CNE, (2017). “LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL CONTRIBUYE A LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO PLURAL E INTERCULTURAL” El objetivo fue: Promover la institucionalización de la participación social que está constituida en la ley de generalización de la Educación Bilingüe Intercultural – EBI-- En el mes de octubre del 2016, primer año de la actual gestión, con el Ministro de Educación el Dr. Oscar Hugo López Rivas y el Vice Ministro de EBI, Dr. Daniel Domingo López, se desarrollaron cuatro precongresos y un congreso de EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL con el objetivo de analizar, discutir e identificar “una ruta consensuada a seguir” para provocar cambios en la implementación – como política pública- de la EBI. La sostenibilidad social, cultural, política y financiera depende del empoderamiento que tengan los Pueblos sobre sus culturas, y desde ese nivel exigir a los diferentes actores involucrados en el Sistema Educativo, una educación de calidad y pertinencia cultural, sin dejar de fiscalizar sistemáticamente los distintos procesos.

8 Objetivos

8.1 Objetivos General:

Describir los avances y desafíos que ha desarrollado la EBI en la educación superior estatal en Guatemala, 2011 al 2020.

8.2 Objetivos específicos:

- 8.2.1 Identificar los avances generados con la institucionalización de la EBI en la Efpem-Usac.
- 8.2.2 Identificar los desafíos de la EBI en el marco de la educación superior estatal.
- 8.2.3 Definir la población estudiantil que ingresa a la EBI-Usac.
- 8.2.4 Categorizar los avances y desafíos EBI en el marco de la educación superior estatal.
- 8.2.5 Revisar las políticas educativas de la educación superior estatal destinadas a los pueblos originarios.

9. Categorías de Análisis

Dado al enfoque cualitativo de la investigación desde sus inicios se buscó trabajar con categorías que se pudieran aproximar a los resultados a alcanzar, considerando en todo el proceso los componentes, características, criterios a desarrollar confirmando una relación entre la teoría y la práctica; haciendo énfasis en los siguientes temas:

- **Educación Bilingüe Intercultural**
- **Avances y desafíos**
- **Educación superior Estatal**
- **Políticas Educativas**
- **Pueblos Mayas**

10 Materiales y métodos: Marco Metodológico

10.1 Metodología de la investigación

Para iniciar el camino sobre la investigación en Educación Bilingüe Intercultural: estudio de los avances y desafíos en la educación superior Estatal en Guatemala, 2011-2020, se hizo necesario conocer y tener claridad sobre el recorrido que ha tenido en el campo internacional como a nivel nacional la Educación Bilingüe Intercultural, EBI, tanto como respuesta de los Estados-Nación como del empoderamiento de los pueblos originarios.

Como bien se describió en el planteamiento del problema, la EBI para los pueblos originarios en Guatemala después de la firma de los Acuerdos de Paz en 1996 generó importantes

expectativas. En tal sentido los promotores educativos que cumplieron una función docente durante el refugio en el Estado de México durante el conflicto armado interno, a su retorno en Guatemala, plantearon la necesidad de incorporarse al sistema educativo guatemalteco como maestros, lo que generó la primera demanda de homologación y posteriormente los primeros diplomados en educación para contextos multiculturales acreditados por la Universidad de San Carlos, única universidad estatal en Guatemala.

Con los acontecimientos descritos anteriormente, se buscó una metodología que se acercará a los sujetos políticos a consultar para este proceso de investigación en función de establecer los pazos que permitieran crear, acumular, consultar, guardar, dialogar, proponer pensamientos, conocimientos y saberes para contribuir a la solución del problema socioeducativo, político, económico y cultural por conocer.

10.2 Naturaleza de la investigación

De conformidad al Plan Estratégico de la Universidad de San Carlos de Guatemala 2022 hacia el 2030, en la visión indica: “La Universidad de San Carlos de Guatemala es la institución de educación superior estatal, autónoma, con una cultura democrática, con enfoque inclusivo, multi e intercultural, (...)”. (Plan estratégico, 2030, p.1).

Asimismo, dentro del Marco Académico de la Universidad de San Carlos de Guatemala, establece los principios que se fundamentan en políticas de docencia, investigación y extensión de acuerdo con su filosofía, fines y objetivos de la universidad.

Basados en las anteriores referencias y que se relacionan con una de las poblaciones más excluidas, desiguales y empobrecidas de la sociedad guatemalteca como son los pueblos originarios, se busca identificar cuáles han sido los avances y desafíos de la Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya, programa de estudios a nivel licenciatura aprobada el 9 de mayo del 2007 según el Punto Sexto, Inciso 6.1 del Acta No. 09.2007 del Consejo Superior Universitario.

Según los principios de la Universidad de San Carlos de Guatemala, es de su interés la

búsqueda y aplicación de un modelo de educación superior con pertinencia cultural, la interculturalidad como un eje primordial del actual plan estratégico de la misma.

Nombrando a la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM como encargada de la formación de profesionales para el nivel medio, identificado la necesidad de consolidar la formación de profesores en el campo de la Educación Bilingüe Intercultural y preparar profesionales que aporten, creando propuestas de programas y proyectos que consoliden la Educación Bilingüe Intercultural, como un proyecto social de nación, para construir la identidad nacional intercultural con el reconocimiento y ejercicio de que la diversidad es riqueza nacional.

Por lo tanto, se identificó un método de investigación que se enmarcará en el enfoque cualitativo del paradigma que plantea el método hermenéutico, etnográfico y estudios de casos, aplicando técnicas de entrevista a profundidad y diálogos de saberes que son propias de los pueblos originarios y que se enmarcan en las discusiones de grupos de expertos, complementando con el análisis de contenido.

10.3 Enfoque de la investigación

El equipo de investigación buscó un método en función del contexto, la realidad y los sujetos de estudio que permitió conocer la realidad y la vivencia de la Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya, problematizando la realidad educativa y social en materia de Pueblos Originarios como sujetos de derechos y ser uno de los sectores más oprimidos y violentados por la sociedad y el sistema dominante en Guatemala.

Dada la realidad del contexto guatemalteco y el interés por parte de los investigadores por realizar una investigación desde las ciencias histórico-hermenéuticas fue fundamental sustentan la realización del estudio con en el enfoque de investigación cualitativa.

La investigación cualitativa tiene significados diferentes tal como lo describe Denzin y Lincoln (citado en Rodríguez, 1996). El enfoque cualitativo “es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”.

Esto implicó que el equipo investigador tuvo un enfoque cualitativo que permitió estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como ocurrieron los hechos, probando obtener significado para interpretar, los fenómenos basándose en los significados que tiene sentido para los individuos implicados. La investigación cualitativa facilitó la utilización y recopilación de una diversidad de materiales como: entrevistas, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describen el diario vivir y las situaciones problemáticas y los semejantes de vida de los seres humanos.

La investigación de corte cualitativo es reconocida por la búsqueda constante de formas de actualización. En el marco de las ciencias humanas consiste en el estudio de una realidad con fines comprensivos. Una de sus principales características es la intervención en grupos o comunidades de manera tal que logra realizar una lectura a fondo del contexto y, por ende, abstrae contenidos significativos. La lectura que la metodología realiza de la realidad es completa, sin omitir ni un solo detalle. La esencia de la investigación cualitativa en palabras de Mansilla es “implícitamente bifaz: comprende un compromiso hacia cierta versión del enfoque naturalista-hermenéutico del objeto de estudio y una crítica siempre vigente a los métodos cuantitativos del Pos-Positivismo” (Mansilla & Huaiquián, 2015, p. 184). No se propone medir o cuantificar, el enfoque de corte cualitativo se ciñe a lo específicamente analizable: percepciones, conductas humanas, emociones, creencias, tradiciones, etc. El enfoque de corte cualitativo está claramente caracterizado por no segmentar, no objetivar, ni generalizar, lo cual no significa que estos métodos carezcan de validez. Al rechazar la cuantificación, el corte cualitativo se enfoca en los contextos y en los significados que los actores o sujetos pueden aportar. Se deja de lado la pretensión de racionalizarlo todo o cuantificarlo. En definitiva, la diversidad de las ciencias sociales proporciona cuatro tipos de sensibilidades para el corte cualitativo: histórica, cultural, política y contextual, que en definitiva son rechazados por el corte cuantitativo (Silverman, 1993. p.5).

Esta tradición se inscribe en el campo cualitativo, busca analizar un programa educativo ya existente para aportar a la comprensión de si es pertinente a una realidad relativamente nueva, pero también se propone ofrecer algunas recomendaciones para el cambio en la política

educativa, con miras a una educación que considere y valore la diversidad cultural de modo auténtico (Bizquerra, 2009).

Uno de los mayores aportes del paradigma fenomenológico es el trabajo de Heidegger en *Ser y Tiempo* (1927) en él basamos nuestro paradigma y el método hermenéutico de la investigación cualitativa:

“Con la caracterización provisional del objeto temático de la investigación (ser del ente o, correlativamente, sentido del ser en general), pareciera ya estar bosquejado también su método. Hay que destacar el ser del ente y explicar el ser mismo, es la tarea de la ontología. Pero, el método de la ontología resulta altamente cuestionable si se quiere recurrir a ontologías históricamente legadas o a tentativas análogas. Como en esta investigación el término ontología se usa en un sentido formalmente amplio, la vía para la aclaración de su método siguiendo el curso de su historia se nos cierra por sí misma” (Heidegger, 1927, p. 37).

Para el autor la expresión fenomenología significa inicialmente una perspectiva metodológica, apuesta al cómo realizarla. Se trata de una investigación genuina que conduzca al lugar originario de las ciencias. El concepto fenomenología: “expresa una máxima que puede ser formulada así: “¡a las cosas mismas!” —frente a todas las construcciones en el aire, a los hallazgos fortuitos, frente a la recepción de conceptos sólo aparentemente legítima” (Heidegger, 1927, p. 37)

La Hermenéutica como filosofía de la existencia y el entendimiento sostiene que la comprensión se entiende como la forma primordial de estar en el mundo y el diálogo es la forma de llegar a la comprensión del significado y de la intención oculta tras las expresiones. La comprensión no debe ser observada como acción individual de la subjetividad sino dentro de un contexto de constante fusión de pasado y presente en continuo diálogo. Su exponente destacado es filósofo alemán Hans-Georg Gadamer.

De ahí que la educación superior en Guatemala deba ir encaminada a una transformación. La Universidad de San Carlos de Guatemala, cómo única universidad estatal y centro de

investigaciones, debe dar cumplimiento a uno de sus principios: el de desarrollar “la investigación, que, como metodología necesaria para la docencia y su extensión, parte del contacto directo con la realidad. Teoriza, profundiza e integra el conocimiento, la ciencia y la técnica para el desarrollo individual y colectivo”. (USAC, 2002, p. 8)

Este enfoque se caracteriza por ser descriptivo, inductivo, holístico, fenomenológico, estructural-sistémico y ante todo flexible, destaca más la validez que la replicabilidad, trata ante todo de identificar la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica; Sin embargo, lo cualitativo como un todo integrado no se opone a lo cuantitativo, al que considera solo como un aspecto, que lo implica e integra donde sea necesario.

10.4 Método de la investigación

La investigación se asoció al paradigma hermenéutico-interpretativo. La hermenéutica en este caso se comprende como una actividad intelectual de desciframiento, de criptoanálisis del sentido de las acciones del ser humano de comprender sus textos literarios, sus comportamientos éticos y sus creaciones estéticas (Ricoeur, 1990; Mansilla & Huaiquián, 2020). Se asume el contexto como un factor constitutivo de significados sociales, donde el objeto de investigación es la acción humana y las causas de esas acciones se alojan en los significados atribuidos por las personas que la realizan (Ricoeur, 1990)

Para acercarnos a la realidad sociocultural de la Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya, es de interés del equipo investigador utilizar el método etnográfico para desarrollar el proceso de investigación. El método etnográfico:

“(…) es una forma de estudiar el grupo o comunidad ‘desde adentro’ tratando de captar los fenómenos en estado natural” (Ander, 2000).

Importa resaltar que la etnográfica como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, nos permite realizar la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado.

El equipo investigador hace suyo el planteamiento de Jiménez (como se citó en Rodríguez, 1996, p, 45) cuando indica que:

“La preocupación fundamental del etnógrafo es el estudio de la cultura en sí misma, es decir, delimitar en una unidad social particular cuáles son los componentes culturales y sus interrelaciones de modo que sea posible hacer afirmaciones explícitas acerca de ellos”

Desde una dimensión práctica, autores como Atkinson y Hammersley (citado en Rodríguez, 1996, p. 248), conceptualizan la etnografía como una forma de investigación social que se caracteriza por los siguientes rasgos:

1. Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo.
2. Una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas.
3. Se investiga un pequeño número de casos, quizá uno sólo, pero en profundidad.
4. El análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario. (1996, p. 45).

Lo anterior, nos muestra la importancia de permanecer donde la acción tiene lugar y tal forma que su presencia modifique lo menos posible la acción o situación.

Karl Popper en el siglo XX es el que aborda con seriedad el problema de la inducción, reconociéndolo como uno de los problemas centrales de la filosofía de todos los tiempos a través de su obra: *La lógica de la Investigación Científica* (Mansilla & Huaiquián, 2015, p. 87). Partimos de la base que la fenomenología de Husserl representa uno de los movimientos intelectuales más fecundos que trascienden al siglo XX y su influencia gnoseológica fue decisiva para el devenir de la ciencia y la filosofía. La intencionalidad entiende un carácter exclusivo cuando se refiere al objeto: “en toda representación se representa algo, en todo juicio se admite o se rechaza algo, en el deseo se desea algo” (Mansilla & Huaiquián, 2015, p. 97)

Por lo que también se utilizó el método de Estudio de Casos que instaló al equipo investigador a participar dentro de una situación real y le da la oportunidad de vivenciar sus propios enfoques y sus decisiones, lo cual los preparó para la acción. Su creador Robert E. Stake, nació en Estado de Nebraska en 1927, profesor emérito en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign y director del Center for Instructional Research and Currículo Evaluation - CIRCE. Fue psicólogo educativo especialista en evaluación institucional y evaluación cualitativa. Diseña la evaluación comprensiva o evaluación receptiva. La utilidad del método de casos es aproximar al individuo a las condiciones de la vida real, para prepararlo desarrollando talentos latentes de visión, autoridad, comunicación y liderazgo, que los capacite para la confrontación civilizada la comunicación ágil y efectiva, el procesamiento de la información racional y objetiva y la toma de decisiones en condiciones de incertidumbre.

Dentro del método de casos existen aspectos que deben de tomarse en cuenta para resaltar esa unicidad, de las que se pueden mencionar: La naturaleza del caso; El contexto histórico, otros contextos relevantes (económico, político, legal); otros casos que pueden ser relevantes; los informantes relevantes para comprender el caso.

Según el precursor del método de casos Robert Stake (2006), el estudio de casos como sistema limitado deberá considerar el contexto cultural como información principal en el proceso de información.

Compartimos el pensamiento de Stake cuando dice “La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros” (2006, p. 14)

Con estos métodos las informaciones recabadas y los datos obtenidos nos permitieron la descripción y reconstrucción analítica de carácter interpretativo de las relaciones sociales, educativas y culturales, formas de vida, pensamientos del grupo investigado.

En los últimos años podemos constatar un notable incremento en el uso de estudios de caso

en diferentes campos de las ciencias sociales, tales como la antropología, la psicología, la economía, la sociología o la pedagogía. Cada vez proliferan más los estudios de caso, pero, en proporción a ello, aún son escasos los trabajos que se ocupan de sistematizar las características, propiedades y exigencias propias de este método de investigación. De hecho, apenas existen libros dirigidos a teorizar sobre el mismo, siendo los trabajos más citados y exhaustivos los de Yin (1989), Stake (2006) y Grandon Gill's (2011) en el panorama internacional, sentando las bases teóricas y prácticas del método. También han realizado aportaciones significativas a este método, a nivel de metodología, otros trabajos producidos en el ámbito internacional como los de Hammersley (1986), Ragin y Becker (1992), Hamel et al (1993), Merriam (1998) y Bassey (2000).

Toda la investigación y difusión precedente sobre estudios de caso indican que no estamos ante un método nuevo de investigación. Sin embargo, el mismo no ha perdido interés, ni vigencia, todo lo contrario: en ciencias sociales cada vez se hacen más estudios de caso, pero: ¿por qué se elige el estudio de caso como método para investigar?

El estudio de caso -o estudio/s de casos, dependiendo de los autores- es un concepto que abarca numerosas concepciones sobre la investigación. De hecho, es un término que sirve de "paraguas" para toda una amplia familia de métodos de investigación cuya característica básica es la indagación en torno a un ejemplo. Stake (2005, p. 12) plantea esta cuestión cuando asevera que "existen muchísimas formas de hacer estudios de casos".

Según Stake (2006) la nota distintiva del estudio de casos está en la comprensión de la realidad objeto de estudio: "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes". (p. 11)

La potencia y justificación investigadora de un estudio de caso se basa en el supuesto de que lo global se refleja en lo local (Hamel, 1993), es decir, en la naturaleza holográfica de la realidad, describiendo cualquier proceso de una unidad de vida en sus diversas interrelaciones con su escenario cultural.

Cebreiro López y Fernández Morante (2004, p. 665) consideran que su aportación al estudio de los fenómenos educativos se fundamenta en tres rasgos de los cuales seleccionamos el primero “Énfasis en las observaciones a largo plazo, basadas más en informes descriptivos que en categorías pre-establecidas”.

Teniendo en cuenta las aportaciones de diferentes autores y a partir también de nuestra experiencia investigadora, podemos destacar un conjunto de características básicas de los estudios de casos, que, en su conjunto, les diferencia de otros métodos de investigación:

1. Realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio. El principal valor de un estudio de caso consiste en desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto.
2. Son estudios holísticos. El investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión profunda y, asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad de este.
3. Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.
4. Son heurísticos. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.
5. Su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
6. Se centran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, exigen la participación del investigador en el devenir del caso.
7. Estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de estos, exigiendo al investigador una permanencia en el campo prolongada.
8. Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente.
9. Los estudios de caso incorporan múltiples fuentes de datos y el análisis de estos se ha de realizar de modo global e interrelacionado.
10. El razonamiento es inductivo. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo, lo que exige una descripción minuciosa

del proceso investigador seguido.

10.5 Recolección de información

Fue de interés del equipo investigador la construcción conjunta de conocimientos entre investigadores, expertos claves en el tema, autoridades, docentes, estudiantes, egresados y líderes en sus comunidades, que permitió realizar un diálogo dentro de un proceso histórico que reconoce como valioso cada pensamiento filosófico y científico, y no como saber genéricamente prehistórico y primitivo o subdesarrollado. Además, el pluralismo cognitivo y metodológico, propio de algunos especialistas en las ciencias sociales que surgen a partir de la publicación de Kuhn (1994), ha sido fundamental para promocionar un proceso de diálogo de saberes entre el conocimiento científico y el saber maya en el contexto de la educación guatemalteca, que permitiría aportar, de forma más práctica y con recíproco beneficio, planteamientos de investigación y desarrollo desde la perspectiva del actor local.

Bajo la premisa en donde el investigador o investigadora “al recoger los datos, interacciona con la realidad, conceptualizando la información y determinando una forma de expresarla y conservarla. Es frecuente que el investigador sobrepase la elaboración que supone el mero dato descriptivo y añade a éste un componente interpretativo, reflexivo que ha dado pie a informaciones en el sentido de los datos son sustancialmente interpretaciones (Angulo, 1990, p. 41), y por tanto los resultados de algún tipo de análisis.

Las características de selección de los sujetos de estudio que se previó en el diseño de investigación fueron:

Tabla 3. Sujetos de estudio previstos

No.	Cantidad	Sector que representa
1	4	Autoridades de la Efpem
2	9	Docentes de la Cátedra EBI
3	5	Expertos claves en el tema
4	6	Profesionales egresados de la EBI

Fuente. Elaboración propia en base a los sujetos de estudio definido.

Una población de 44 personas a entrevistar, la mayoría población maya, mujeres y hombres, jóvenes y adultos provenientes del área rural.

Sin embargo, en la ejecución del proceso no se logró entrevistar a la totalidad considerada debido a múltiples situaciones; pero, si se pudo conocer y recoger los aportes de una mayoría.

Tabla 4. Sujetos de estudio entrevistados

No.	Cantidad	Sector que representa
1	3	Autoridades de la Efpem
2	8	Docentes de la Cátedra EBI
3	5	Expertos claves en el tema / Aj k'amaltaqb'e
4	6	Profesionales egresados de la EBI en el grado de Licenciatura
5	19	Profesionales en PEM y Estudiantes

Fuente. Elaboración propia en base a los sujetos de estudio definido.

Participaron un total de 41 personas para este estudio.

10.6 Técnicas utilizadas para la investigación

Se comprende como instrumento, al mecanismo que utilizará el investigador para recolectar y registrar la información.

El caso de la Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya como programa de estudios en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media en la Efpem, en la Universidad de San Carlos de Guatemala, única universidad Estatal, responde al interés por profundizar y analizar los avances y desafíos al institucionalizar la carrera en esa casa de estudios.

La población que ingresa a esa carrera en su mayoría responde a la población maya Kaqchikel, Poqoman, K'iche', Mam, Q'anjobal y ladina mestiza, como muestra de la diversidad cultural de la sociedad guatemalteca. Población que en su mayoría proviene del área rural que, debido a sus características de clase, físicas o culturales, son separados de hecho de los otros miembros de la sociedad en la que viven por el trato diferente y desigual que reciben por parte del Estado, las instituciones públicas y organizaciones sociales en su mayoría y por lo tanto se consideran así mismo como objetos de discriminación colectiva. En tanto que las disciplinas que desarrolla el currículo para su formación aún en la mayoría de los cursos arrastran un enfoque eurocéntrico. El pensamiento, conocimiento, saberes y haceres de los pueblos aún es poco del que no se le contempla presupuesto para su funcionamiento.

Considerando indispensable el contacto global con la realidad de la población de la Catedra de Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media como unidad educativa a estudiar, se inicia con un dialogo de saberes para acercarnos a uno de los métodos de los pueblos originarios para dialogar y hacer consultas sobre sus diversas problemáticas.

10.6.1 Diálogo de saberes como técnica de investigación desde la pedagogía y práctica de los pueblos originarios.

**Se encontraron y juntaron sus palabras y sus pensamientos.
Está claro, y se pusieron de acuerdo bajo la luz. Popol Wuj.
(Versión Sam Colop, 2011).**

La cita anterior, es una muestra del pensamiento colectivo de los pueblos mayas que hoy por hoy, aún se viven en las comunidades para buscar solución a sus problemas; sin embargo, al acercar este pensamiento al mundo educativo, el pedagogo padre de la pedagogía del oprimido, pedagogía de la esperanza y pedagogía de la autonomía entre otros, nos lo dice:

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”

Una frase que surge del pensamiento de Paulo Freire cuando nos invita a reflexionar el acto

educativo.

“Mientras enseñó continuó buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad” (Freire, 1998: 14).

Ese proceso de reflexión y exploración teórica acerca del diálogo de saberes nos conduce a la educación popular propuesta por Paulo Freire, centrada en el ser humano como un ser consciente, capaz de comprender, crítico, autónomo y libre, trascendente, transformador, conoce y está abierto a la realidad; un ser que conoce y reconoce la historia, lo social, lo cultural, lo político, que no está solo, sino en relación con el mundo y con todos los elementos del mundo.

Bajo el pensamiento autónomo y dialogante que nos habla Paulo Freire, se realizó un proceso de reflexión y la práctica de escucha que generó dentro del mismo diálogo una reflexión crítica de la realidad basado de la experiencia de estudiantes, profesionales egresados y docentes de Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya, quiénes en determinado momento les ha tocado asumir procesos autónomos y emancipatorios dentro de su casa de formación, dentro de sus realidad y comunidades.

Diversos fueron los espacios y tiempos que se utilizaron para dialogar y que los sujetos y sujetas de estudio nos pudieran compartir, sus pensamientos, conocimientos, saberes y vivencias adquiridas al acompañar y formarse en una disciplina de las ciencias sociales que al egresar de su formación en su mayoría lo consideran como una gran familia.

El diálogo de saberes se inició con un primer grupo siendo la planta docente de la Cátedra de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya, a quiénes agradecemos por el tiempo y espacio que nos pudieron proporcionar para compartir sus conocimientos y saberes.

Tabla 5. Docentes de la cátedra EBI consultados

No.	Grado académico	Nombre	Identidad Cultural
1	Licenciada	Sandra Miza	Maya Kaqchikel
2	Maestro en ciencias	José Alfredo López Sicaján	Maya Kaqchikel
3	Licenciada	Miriam Pixtún	Maya Kaqchikel
4	Doctor	José Augusto Yac Noj	Maya K'iche'
5	Licenciada	Ana Paola Perén	Maya Kaqchikel
6	Licenciado	Juan Patal	Maya Kaqchikel
7	Licenciada	Brenda Otzoy Chipix	Maya Kaqchikel
8	Doctora	Ixxik' Chajal Siwan / Alicia Catalina Herrera Larios	Maya K'iche'

Fuente: Elaboración propia en base a información de registro de participantes.

Posteriormente a ese dialogo realizado con los docentes se empezó generar grupos con profesionales egresados en Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya y Licenciados/as; así como estudiantes que se encuentran cursando esa formación. Con ellos fue necesario realizar 6 grupos para poder dialogar del que agradecemos su disposición, su tiempo y espacio para compartir su conocimiento y sabiduría con relación a su formación y vivencia vidas durante su desarrollo y fuera de la misma, ya dentro de sus propias comunidades.

Tabla 6. Profesionales egresados con el grado de Licenciatura en EBI

No.	Grado académico	Nombre	Identidad Cultural
1	Licenciado	Ajmaq Rony Arnoldo Otzoy Chipix	Maya Kaqchikel
2	Licenciado	Marco Tulio Pichiya'	Maya Kaqchikel
3	Licenciada	Roxana Poyón	Maya Kaqchikel
4	Licenciado	Marco Antonio Cotzajay	Maya Kaqchikel
5	Licenciada	Brenda Otzoy Chipix	Maya Kaqchikel
6	Licenciado	Carlos Vidal Jacinto	Maya Kaqchikel

Fuente: Elaboración propia en base a información de registro de participantes.

Importante y significativos los saberes que se pudieron conocer de los egresados de EBI, del que también agradecemos una dos y tres veces por sus aportes.

Tabla 7. Profesionales egresados con el grado de Profesorado en Educación Media en EBI

No.	Grado académico	Nombre	Identidad Cultural
1	PEM	Ottoniel Otzoy Chipix	Maya Kaqchikel
2	PEM	Maria Estela Curruchich	Maya Kaqchikel
3	PEM	Wendy Evelia Salazar	Maya Kaqchikel
4	PEM	Sonia Margarita Sian Chile	Maya Kaqchikel
5	PEM	Igor Xoyón	Maya Kaqchikel
6	PEM	Darío Choguix Tzamol	Maya Kaqchikel
7	PEM	Marcos España	Maya Kaqchikel
8	PEM	Edgar Choy	Maya Kaqchikel
9	PEM	Carlos Tamup	Maya K'iche'
10	PEM	Santiago Alberto Tubac	Maya Poqomam
11	PEM	Kathy Peña de León	Mestiza
12	PEM	Silvia Toxcon	Maya Kaqchikel
13	PEM	Selvin Oxcal	Maya Kaqchikel
14	PEM	Rafael Paniagua	Mestizo
15	PEM y estudiante de la Licenciatura	Adelaida Hernández	Maya Kaqchikel
16	PEM y estudiante de Licenciatura	Olga Pérez	Maya Poqomam
17	PEM y estudiante de Licenciatura	Silvia Toxcom	Maya Kaqchikel
18	PEM y estudiante de Licenciatura	Amalia Flores	Maya Kaqchikel
19	Estudiante	José Ricardo Chanchavac	Maya K'iche'

Fuente: Elaboración propia en base a información de registro de participantes.

Agradecemos una dos y tres veces al grupo de profesionales en PEM y estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya, que con su vivencia y experiencia sembraron sus palabras para mejorar en el camino de la formación con las nuevas generaciones.

Asimismo, se hizo necesario escuchar a las y los Aj K'amaltqb'e⁵ que han sembrado sus conocimientos a lo largo de la historia y que han dado su granito de maíz por una educación propia para los Pueblos Mayas.

Tabla 8. Aj K'amaltqb'e consultados

No.	Grado académico	Nombre	Identidad Cultural
1	Aj K'amalb'e	Mario Noj	Maya Kaqchikel
2	Aj K'amalb'e	Edgar Choguj	Maya Kaqchikel

⁵ En la cosmovisión maya, todas/os tenemos una función, una razón de haber venido a esta dimensión, la vida real como la conocemos, material, existe la realidad vital que hay razones para el existir. Algunos más adelante, otros siguiendo los pasos de los que van más avanzados. El trabajo de todas/os conforman una meta previamente prevista y solo se logra cuando todas/os sus miembros se compenetran para alcanzarla, dentro de esa comunidad o colectividad debe de haber alguien quien ordena las piezas, quien da las directrices y decide cual pieza va primera y cuáles van después, a esta persona se le conoce con el nombre de K'amal B'e, es la/el líder, es la/el mayor de todas/os y es la/el que tiene la responsabilidad sobre todas/os las/los miembros. Es quien asume su responsabilidad en relación a su existencia vital, de tal modo que abre caminos limpios y claros.

K'am- viene del verbo llevar o traer, y el sufijo –al en K'iche' lo convierte en una cualidad especial, en un don que solo el pueblo o colectividad puede asignar, después de haber tenido la formación cotidiana hasta la más compleja para atestiguar la trayectoria de la persona asignada, y es allí donde adquiere este reconocimiento que le permitirá visualizar de forma amplia la vida de un pueblo o colectivo.

B'e indica camino, sendero sobre el cual todas/os caminamos, unas/os más lentos otras/os más rápido, de acuerdo al ritmo personal, no obstante, todas/os, absolutamente todas/os pasaremos por él y es ese camino el que nos forma para ser lo que somos y llegaremos muchos más allá y nos cuesta menos si en colectivo nos lanzamos a encaminar la vida.

K'amal B'e se refiere entonces a la persona principal, a quien a partir de su trayectoria intuye el acompañar, caminar y el abrir caminos a personas que van haciendo su camino existencial, en responsabilidad, en ser la o el que guía a una colectividad o comunidad, guía a las personas en todo, quien da de consejos, quien da atribuciones, quien delega funciones y quien cuida a todas y todos los miembros de la comunidad o colectivo” (Cojtí, Narciso. 2013. Ajq'ij = Contador del tiempo).

Aj, dentro del pueblo maya responde a la energía de la abundancia, de la caña y el restablecimiento de la Madre Tierra. Conecta la energía cósmica y terrestre. Simboliza el constante retoño de la existencia y su bienestar para alcanzar la plenitud. Es señal de vida.

3	Aj K'amalb'e	Juan de Dios Simón	Maya Kaqchikel
4	Aj K'amalb'e	María Toledo	Maya Q'anjob'al

Fuente: Elaboración propia en base a información de registro de participantes.

Gracias Aj K'amaltaqb'e por su conocimiento y sabiduría compartido, ustedes complementan este estudio.

Los diálogos realizados con estas personas permitieron la escucha profunda de sus sentires, generando en algunos momentos emociones encontradas al regresar y recordar el camino realizado por la EBI.

10.6.2 Entrevistas a profundidad.

Asimismo, se utilizó la técnica de la entrevista a profundidad que es “la herramienta de excavar” (Benney y Hughes, 1970) y el interés de realizar reiterados encuentros cara a cara para conocer la perspectiva, las experiencias que tienen los y las informantes hacia la comprensión del tema objeto de investigación desde la expresión de sus propias palabras Taylor y Bogdan (1990)

Los consultados para este estudio fueron las autoridades de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media.

1. Msc. Danilo López, Director de la EFPEM.
2. Dr. José Cortez, Representante docente ante el Consejo Directivo de la EFPEM.
3. Lic. Roberto Castañón, Secretario Académico de la EFPEM

Agradecemos sus aportes que con su experiencia y compromiso han logrado abrir el camino de la EBI en las aulas universitarias.

Agradecemos por la entrevista a profundidad al Doctor Oscar Hugo López Rivas como experto clave en el tema y que en diversos tiempos nos permitió compartir su conocimiento y su vivencia en el camino de la institucionalización de la Educación Bilingüe Intercultural en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM y único programa

en la Universidad de San Carlos de Guatemala, única universidad Estatal en el país.

Se solicitaron los apoyos a otros expertos claves a nivel internacional y nacional pero lamentablemente por sus múltiples ocupaciones no lograron concedernos los tiempos para la entrevista requerida.

Las entrevistas a profundidad realizadas nos permitieron estudiar un significativo de personas en un lapso relativamente breve logrando avanzar en los objetivos propuestos de la investigación.

10.6.3 Análisis de contenido.

Para este estudio se hizo necesario abordar cualitativamente técnicas utilizadas en el análisis de textos y documentos por lo que con el análisis de contenido se pudo complementar las técnicas anteriores descritas para poder realizar otros tipos de análisis de conceptos, categorías a interpretar para este estudio. En los que se encuentran:

- Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial
- Agenda 2030 de los Objetivos de desarrollo sostenible, ODS
- La Constitución Política de la República (Derechos Sociales, sección quinta universidades).
- Acuerdo de Identidad y Derecho de los Pueblos Indígenas.
- Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos de Guatemala
- Plan Estratégico USAC-2022 y 2030.
- Políticas en Educación Superior, Universidad 2050, hacia un modelo de funcionamiento de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Diseño Curricular de la Licenciatura en Educación bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya.

La lectura y el análisis de los datos de estos documentos y normativas permitieron ir recogiendo la información deseada acerca de cómo se aborda o se comprende la Educación

Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya en la Escuela de Profesores de Enseñanza Media, Efpem en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

10.6.4 Interpretación de datos

La interpretación de los datos de la investigación se realizó a partir del orden, clasificación y transcripción de los datos recogidos que se refiere a los tratamientos de los datos que se llevaron a cabo resguardando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización de la información lograda, sin utilizar técnicas o datos estadísticos.

Para llegar a esta actividad, se hizo necesario la descripción sistemática de los fenómenos registrados, clasificados o categorizados y ordenados para el análisis cualitativo de las afirmaciones que se encontraban en las técnicas recopiladas.

Los datos se están desarrollando bajo la siguiente premisa: “El investigador, al recoger datos, interacciona con la realidad, conceptualizando la información y determinando una forma de expresarla y conservarla. Es frecuente que el investigador sobrepase la elaboración que supone el mero dato descriptivo y añada a éste un componente interpretativo, reflexivo, que ha dado pie a afirmaciones en el sentido de que los datos son sustancialmente interpretaciones (Angulo, 1990:41), y por tanto los resultados de algún tipo de análisis (Rodríguez et al., 1996)

Se puede determinar también cómo “el análisis de datos es una técnica de investigación cuya finalidad es la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifestado de la comunicación” (Berelson, 1952, p. 7)

En los contenidos se podrán conocer las características propias de la información para la extracción de la información requerida, con la finalidad de revelar la naturaleza de los resultados analizados.

Para su efecto se utilizó la codificación de los temas, contenidos, contexto, apellidos de las y los sujetos de estudio, como el año consultado y entrevistados de la siguiente forma:

Autoridades entrevistadas = (EPA, López, 2022).

Expertos claves entrevistado = (EPEC, López, 2022).

Diálogos de saberes a Aj k'amaltaqb'e realizado = (Ajk'amalb'e, Noj, 2022).

Diálogos de saberes realizados a docentes = (DSG#1 y DSG#2, Herrera, 2022).

Diálogos de saberes con profesionales en Licenciatura egresados = (Lic. Vidal, 2022).

Diálogo de saberes con profesionales en PEM egresados = (PEM. Sian, 2022).

Diálogo de saberes con estudiantes de EBI realizados = (DSE, Chanchavac, 2022).

Para el desarrollo de todo este proceso se consideraron las siguientes fases:

10.6.5 Fase de selección y reducción:

Posterior a la recolección de datos, se realiza una lectura exhaustiva y detallada del conjunto de la información (tarea reiterada durante toda la etapa de análisis). Luego se reduce y selecciona la información de acuerdo al objetivo de investigación, asimismo se escoge el material de análisis que formará parte del estudio riguroso y exhaustivo contenidos (Taylor y Bogdan, 1987; Bisquerra, 2009; Flick, 2007; Corbetta, 2007; Mansilla y Huaiquián, 2020).

En este caso se transcribieron las entrevistas, los diálogos de saberes. Y posterior a ese proceso de realizar las Matrices que permitieron la identificación de la información recabado y ordenarlos y codificarlos en las matrices realizadas para el efecto.

10.6.6 Fase de categorización y análisis

Se realizan lecturas de los datos, se hace una codificación -de acuerdo a criterios que responden a nuestras interrogantes- levantamiento y organización en categorías de información –conceptos que evidencian una conceptualización mayor que sirve como visión general de la información- que responden a las preguntas y a los objetivos de la

investigación, cada categoría es descrita (Taylor y Bogdan, 1987; Flick, 2007; Strauss y Corbin, 2002; Álvarez-Gayou, 2003; Mansilla y Huaiquián, 2020).

Dado al enfoque cualitativo de la investigación desde sus inicios se buscó trabajar con categorías que se pudieran aproximar a los resultados a alcanzar, considerando en todo el proceso los componentes, características, criterios a desarrollar confirmando una relación entre la teoría y la práctica; haciendo énfasis en los siguientes temas:

Educación Bilingüe Intercultural

Avances y desafíos

Educación superior Estatal

Políticas Educativas

Pueblos Mayas

1.6.7 Fase de comprensión e interpretación

Con los datos organizados, se establecen conceptos y categorías de análisis los cuales hicieron posible que se identificaran unidades de análisis y subunidades que permitieron la comprensión profunda de las representaciones sociales de los estudiantes y la relación entre categorías (Taylor y Bogdan, 1987; Bisquerra, 2009; Flick, 2007; Corbetta, 2007; Mansilla y Huaiquián, 2020). a partir de ahí se reflexiona sobre el problema que está desarrollando y posibles nuevos temas que de él se desprendan.

10.6.8 Fase de reflexión

Esta etapa se asoció a la reflexión profunda, tanto de las teorías que subyacen a la investigación, como desde los datos o resultados obtenidos. Sobre las razones, interpretaciones, significado y explicaciones del problema de investigaciones (Flick, 2007; Latorre, 2005; Bisquerra, 2009; Zambrana, 2014; Mansilla y Huaiquián, 2020), los cuales pueden ser: la colonialidad (Castro-Gómez, 2005; Walsh, 2009b; Lara, 2015); enfoque monocultural en la educación (Mato, 2009; Quintriqueo, 2010; Quilaqueo et al., 2014; Quintriqueo y McGinity, 2009) y; la educación indígena (Arias-Ortega y Riquelme, 2019)

10.7 Algunas reflexiones sobre las situaciones encontradas en el proceso de investigación

Se considera ineludible hacer algunas reflexiones finales sobre algunos de los aspectos más relevantes y/o problemáticos en el desarrollo de la investigación que no han quedado reflejados a lo largo del informe y que son interesantes de tener en cuenta no solo para comprender esta indagación, sino para el planteamiento de futuros estudios.

Las relaciones que se mantuvieron con las y los sujetos de estudio fueron cordiales, de confianza y familiares en la mayoría de los casos. Los datos recogidos a través de las diferentes participaciones fueron abundantes y de mucho significado para este proceso.

Asimismo, las relaciones que se generaron con las autoridades responsables del monitoreo y el seguimiento de la investigación fueron de respeto y armoniosas; este espíritu se ahondó a medida que iba transcurriendo el tiempo y se establecieron relaciones de una mayor confianza para la consulta de los procesos a realizar. Agradecemos al equipo de apoyo Secretarías, Tesoreras que, en ningún momento se negaron a acompañarnos y sus orientaciones fueron muy valiosas.

Del mismo modo existieron una serie de dificultades propias del proceso de investigación en las ciencias sociales, más cuando son cualitativas, por lo que consideramos oportuno para la Dirección General de Investigaciones, DIGI, poner atención a las siguientes acciones a mejorar de acuerdo con lo sentido y vivido durante el proceso de estudio realizado.

La burocracia es parte del sistema educativo en todos los espacios, tanto administrativos como académicos y los departamentos de investigación no se quedan atrás, lo que propician que en determinado momento se pierda la buena voluntad del proceso en el avance de los tiempos y en la recogida de la información de acuerdo a lo establecido en el diseño de investigación y en los términos de contrato firmados.

Por ser un equipo que tuvo la oportunidad de ser seleccionado por primera vez importa reconocer que se desconoce el proceso administrativo que requiere este proceso de investigación lo que genera que se dupliquen las tareas para la coordinación del equipo al no

tener una inducción y orientación oportuna en su momento por parte de los responsables del proceso. No logrando así desarrollar las actividades establecidas y no logrando la publicación del informe final del estudio.

Los procesos establecidos para el primer semestre se fueron arrastrando para el segundo semestre dado a que no se contó con el financiamiento en su momento para desarrollar las actividades establecidas lo que provocó el retraso al cumplimiento de las actividades en los tiempos previstos y el presupuesto No se puede correr lo que genera una situación inequitativa para el equipo investigador.

Considerar los tiempos para los procesos cualitativos en el campo de la investigación dado a que no es el mismo proceso con productos de investigación cuantitativa.

11 Resultados y discusión

11.1 Resultados

Tabla 9. Objetivos, métodos y resultados

Objetivos específicos	Métodos, técnicas, instrumentos	Resultados
1. Identificar los avances generados con la institucionalización de la EBI en la Efpem-Usac.	Método	1. Develar descriptivamente los avances y desafíos de la EBI en el proceso institucionalización.
	<ul style="list-style-type: none"> • Etnográfico y Estudio de casos. 	
	Técnica	
	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a profundidad • Análisis de contenido 	
	Instrumentos	
	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de entrevista. • Guía de análisis de contenido. 	
2. Identificar los desafíos de la EBI en el marco de la educación superior estatal.	Método	2. Visibilizar luchas, orígenes y propuestas educativas de los pueblos originarios en la educación superior estatal.
	<ul style="list-style-type: none"> • Etnográfico y Estudios de casos 	
	Técnica	
	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogos de saberes o grupos de discusión con expertos claves. 	

	Instrumentos	
	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de temática. • Guía de discusión 	
3. Definir la población estudiantil que ingresa a la EBI-Usac.	<p>Método</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etnográfico y Estudio de casos <hr/> <p>Técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a profundidad • Análisis de contenido <hr/> <p>Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guía de entrevista • Guía de análisis de contenido 	3. Caracterizar el origen, procedencia, identidad cultural y condición socioeconómica de los egresados, para precisar la cobertura de la EBI.
4. Categorizar los avances y desafíos EBI en el marco de la educación superior estatal.	<p>Método</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etnográfico y Estudio de casos <hr/> <p>Técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas a profundidad <hr/> <p>Instrumento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guía de entrevista con expertos 	4. Teorizar las nuevas conceptualizaciones sobre el abordaje de la EBI en la academia y desde la construcción de los Pueblos Originarios.
5. Revisar las políticas educativas de la educación superior estatal destinadas a los pueblos originarios.	<p>Método</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etnográfico y Estudio de casos <hr/> <p>Técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a profundidad con expertos claves. • Análisis de contenido <hr/> <p>Instrumento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guía de entrevista <hr/> <p>Técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a profundidad con expertos claves <hr/> <p>Instrumento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guía de entrevista. 	5. Develar la voluntad política institucional de la universidad estatal en Guatemala, para responder a las demandas de los pueblos originarios y garantizar el derecho a la educación superior con identidad.

Fuente: Elaboración propia en base a información de registro de participantes.

11.2 Discusión de resultados. Resultados del Trabajo de campo: Educación Bilingüe Intercultural a nivel Superior Estatal en Guatemala.

La presente investigación tiene como objetivo describir los avances y desafíos que ha

desarrollado la Educación Bilingüe Intercultural, EBI, en la educación superior estatal en Guatemala del 2011 al 2020. Por lo que a continuación se presentan los resultados de las entrevistas a profundidad realizadas con autoridades de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC, expertos clave, Aj K'amalmaq'b'e, profesionales egresados y estudiantes del profesorado y licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, EBI. Asimismo, los resultados del diálogo de saberes (grupo focal) que se tuvo con los docentes de la carrera de EBI.

11.2.1 Tejiendo diversos pensamientos con la palabra: Avances en Educación Bilingüe Intercultural a nivel superior estatal

Avanzar significa ir hacia adelante, es mejorar en la acción, buscar constantemente que una cosa o situación tenga una útil existencia para la vida, es decir, que lo que se hace está más cerca del fin que se quiere lograr. En tal sentido en este apartado se presenta un trenzado de pensamientos y palabras desde la experiencia de los entrevistados que son parte de la carrera de profesorado y licenciatura en EBI.

Los pueblos originarios siempre han aspirado que el Estado de Guatemala promueva, en todos los niveles, una educación de acuerdo con sus características económicas, políticas y sociales, para lo cual han realizado diversos esfuerzos y propuestas, dentro de las cuales está el impulso del profesorado y la licenciatura en EBI que promueve la EFPEM. Además, buscan que mediante estas iniciativas se profundice acerca de sus conocimientos y sabidurías ancestrales como en el fortalecimiento de la identidad cultural, ante un neocolonialismo que impacta en la pérdida del idioma, en la invisibilización de los pueblos originarios como sujetos políticos y en el rompimiento con su memoria histórica que los conecta con los ancestros mayas que han sido y siguen siendo negados en la historia reciente.

La carrera de EBI que actualmente se imparte en EFPEM, surge en el año 2000 como lo recuerda un entrevistado en la siguiente vivencia:

“En el año 2000 el Doctor Oscar Hugo López era el secretario general de la

EFPEM, inició el proceso con la Fundación de la Dra. Rigoberta Menchú Tum, para impartir diplomados en educación para contextos multiculturales en el interior de la república. (...) Conforme fue creciendo la demanda de los diplomados se vio la necesidad de crear un profesorado. Ya estando como director de la EFPEM, el Dr. Oscar Hugo López dio inicio al profesorado en Educación para Contexto Multiculturales con la Fundación Menchú y el de Educación Bilingüe Intercultural con el Proyecto de Desarrollo Santiago, PRODESSA. En el año de 2009, las organizaciones impulsoras ya no tenían financiamiento (...) hablamos de hacer nuestro mayor esfuerzo para darle seguimiento. Fue así como se tomó la decisión que EBI se quedara en el departamento de Guatemala mientras se resolvía el seguimiento en las otras sedes departamentales. en el 2010 se inicia la primera cohorte de estudiantes con la unificación del pensum de estudios de las dos carreras, que finalmente quedó como profesorado en Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya.” (EPA-López, 2022).

Como se puede ver en la anterior cita, la EBI surge con muchas dificultades de orden técnico, curricular, de infraestructura y de presupuesto. Que no es común que pase esto con otras carreras, pero se trataba de una carrera dirigida a pueblos originarios que fue pasando por varias etapas complejas que no fueron fáciles de comprender por parte de las autoridades universitarias, lo que provocó que su aprobación se prolongara mucho tiempo.

11.2.1.1 Institucionalización de la EBI en la EFPEM/USAC desde las diversas miradas consultadas: Autoridades, docentes, expertos clave y Ajk’amalmaq’b’e

Institucionalizar es convertir algo en institucional, es cuando algo se eleva a un carácter institucional. Al respecto Cifuentes-Leiton y Londoño (2019) afirman que “las instituciones son construcciones sociales que conforman las reglas de juego de la sociedad” (p. 16) son como extraórganos que crean diversos tipos de conducta, la cual, al repetirse con frecuencia, crean una pauta susceptible de aprender para quien ejecuta una acción.

La institucionalización es un concepto que aplica para las instituciones del Estado, así como para la empresa y organización civil. Para Domínguez (BM Digital, 2016) la institucionalización es un proceso que se desarrolla en cuatro etapas. La primera consiste en crear el servicio adaptándolo a los usuarios o clientes para determinar si hay interesados en él. La segunda es la de crecer, que consiste en ampliar la base de usuarios. La tercera es la profesionalización del servicio, que requiere contratar o incorporar al mejor talento humano para generar utilidades sociales o mejor calidad. Según este mismo autor, la cuarta etapa es la institucionalización del servicio, que no es más que enfocarse en las necesidades del usuario diversificando el servicio para satisfacer sus necesidades o demandas.

La institucionalización es un proceso que comprende mecanismos de legitimación social que producen cambios en las agendas económicas, políticas como conceptuales, que se materializan en leyes, normas y políticas institucionales, con el fin de generar cambios de mentalidad y establecer prioridades sociales por parte de quienes dirigen una institución. Al respecto el uno de nuestros Aj K'amalb'e invitados dice:

“Cuando uno habla de institucionalización tiene que pensar en el marco legal o normativo, algún presupuesto y un personal. Eso es lo que es la institucionalización.” (Ajk'amalb'e-Simón, 2022)

De acuerdo con lo anterior, la institucionalización de la EBI se quedó en la aprobación formal de la carrera, es decir, en el reconocimiento de los estudios por parte del Consejo Directivo de la EFPEM y del Consejo Superior Universitario. Las instancias responsables del presupuesto de la USAC no asignaron recursos económicos, por lo que la EFPEM tuvo que adecuar el presupuesto, asignando personal docente que imparten otras carreras y contratando nuevo personal con recursos que ya existían de docentes que se estaban acogiendo a la jubilación voluntaria dentro de la EFPEM, como lo expresaron en su momento autoridades de la EFPEM.

“La carrera se inició sin tener las condiciones básicas para promoverla, sin condiciones financieras, sin infraestructura física, sin un lugar para la oficina de coordinación para atender a los estudiantes. Todo esto nos dice que el profesorado

fue un comienzo difícil pero irreversible. Iniciamos con pocos estudiantes porque no se tenía la capacidad financiera para contratar más docentes, se hizo una adecuación con los docentes que se tenían. (...) el Dr. Oscar Hugo López en el año 2014, había prometido la licenciatura, la cual yo asumí con mucho compromiso, ya que también había sido parte de mi responsabilidad siendo Secretario de la Escuela, y la vi como una carrera con mucha fortaleza e importancia para nuestro país. (...) Para atender esta demanda la escuela tuvo que readecuar su presupuesto, la Fundación Rigoberta Menchú asumió dar seguimiento a las sedes del interior y hasta la fecha la Escuela de EFPEM sigue dando el aval académico, porque creemos que es un aporte para nuestro país y no solo para nuestra escuela o universidad.” (EPA, López, 2022).

Según el entrevistado, el inicio de la EBI fue muy dificultoso, no se contó con el apoyo del Consejo Superior Universitario en asignar recursos financieros para el desarrollo de la EBI. Esta práctica refleja la actitud histórica del Estado con relación a la educación de los pueblos originarios, la cual ha sido financiada en su mayoría por la cooperación internacional. Por otro lado, queda evidente en lo expresado por el entrevistado, que la EFPEM asumió este compromiso en función de atender una demanda histórica del Estado con los pueblos originarios a nivel universitario, y al respecto el Dr. Enrique Cortez, investigador y docente de EFPEM, manifiesta lo siguiente:

“(...) la EFPEM es la única unidad académica de la universidad que ha desarrollado todo un proceso de manera evolutiva positiva para la instauración de la formación de Educación Bilingüe Intercultural, la EFPEM ha generado, como en otros casos, una visibilización de la EBI al entorno e interior de la EFPEM, pero también con incidencia en otras unidades académicas de la universidad en materia de educación superior. El primer avance fue oficializar las carreras [que se venía impulsando con la Fundación Rigoberta Menchú Tum y Proyecto de Desarrollo Santiago] y particularmente crear oportunidades de formación para áreas o contexto multiculturales, con poblaciones jóvenes indígenas. Se valoran estas experiencia dado a que repercute mucho dentro de las poblaciones indígenas”. (EPA, Cortez, 2022)

Sigue manifestando nuestro entrevistado:

“(…) otro de los avances que se tiene en materia educativa es una serie de condiciones básicas para la población escolar indígena que permite trascender la mirada, no solo quedarse en el nivel medio si no pasar al nivel superior, se abren nuevas oportunidades de formación y se generan procesos de análisis en el cuerpo docente de la misma EFPEM antes solo era matemática, física, química, biología, ahora hay otro espacio de análisis, y que también los estudiantes con sus diferentes procesos de recorrido tanto del profesorado como de la licenciatura van demostrando que no hay nada que obstaculice a su desarrollo”. (EPA Cortez, 2022)

Los ajk’amaltaqb’e como los expertos clave reconocen que la EBI como carrera y como enfoque no fue una propuesta que surgió a iniciativa de la universidad, sino es el resultado de constantes peticiones realizadas por organizaciones y liderazgos del movimiento maya comprometidos con el ejercicio de los derechos individuales y colectivos de los pueblos originarios:

“(…) La institucionalización de la EBI en el EFPEM viene después de todo un proceso en el cual el movimiento indígena y el movimiento maya, especialmente vinculado a la educación pidió en los Acuerdos de Paz una Universidad Maya, porque casi todas las universidades a nivel superior lo que estaban haciendo siempre es el proceso de asimilación, que no se podía lograr procesos de investigación genuinos desde el conocimiento, epistemología y ontología maya. (...) La universidad no es que haya sido la líder en abrir estas carreras, sino que se da después de la creación del PRONEBI, de la DIGEBI y casi casi con el proceso que se estaba dando en el Ministerio de Educación de crear un Vice Despacho de Educación Bilingüe e Intercultural.” (Ajk’amalb’e-Simón, 2022).

Como se puede ver en lo expresado anteriormente, la aprobación de la carrera de EBI y el desarrollo del enfoque intercultural es una demanda planteada por los pueblos originarios ante la constante asimilación cultural que ha promovido el Estado, y

mediante la cual se espera que la carrera supere esta condición social, que abra un espacio para el ejercicio del derecho a una educación propia, con la creación de una universidad maya, la cual aún no ha sido creada. Por otro lado, la exigibilidad de la EBI a nivel superior se da como parte de esfuerzos realizados en otras instancias del Estado como el Ministerio de Educación, donde se ha venido gestando un proceso cuyo enfoque ha variado en el tiempo, producto de las propuestas y logros alcanzados.

La Fundación Rigoberta Menchú Tum con el fin de acreditar los estudios de diplomado que impulsaba en varios departamentos del país, se acercó a la universidad logrando la certificación de los estudios que impulsaba, fue así como surge posteriormente el profesorado y la licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la cultura maya, como lo recuerda nuestro entrevistado:

“Yo recuerdo muy bien la época cuando nos encontramos con Wielman Cifuentes, Jaime Carrillo y Hugo Velásquez en Rectoría (...) me comentaron que tenían un diplomado que acreditaba la universidad de San Carlos, producto de un acuerdo que habían suscrito con el Rector de esa época y la Fundación Menchú. (...) miren y por qué no piensan en una carrera, porque no piensan en un profesorado. Yo siendo secretario académico de la EFPEM, les dije hagámoslo, y así empezamos.” (EPEC, López, 2022).

Lo anterior evidencia que las sinergias entre la Universidad y las organizaciones de sociedad civil son importantes pero que aún son esfuerzos minúsculos ante las demandas históricas planteadas por los pueblos originarios. Las instancias del Estado, incluida la universidad, son reaccionarias y pocas veces asumen compromiso de seguir impulsando experiencias exitosas de formación profesional promovida desde las organizaciones de la Sociedad Civil o de la Cooperación Internacional.

La alianza de la EFPEM con la Fundación Rigoberta Menchú Tum y posteriormente con el Proyecto de Desarrollo Santiago, Prodesa, permitió aprobar la carrera de EBI, no obstante, queda un buen trecho por recorrer el cual no será posible sin la voluntad política del Consejo Superior Universitario, como también de las propias autoridades de

la EFPEM, como lo reconoce uno de los entrevistados:

“Desde el punto de vista de la institucionalización, se ha logrado bastante, ha significado un buen inicio, pero esto no significa que con esto nos quedemos tranquilos. Hace falta mucho, hay que trabajar mucho, hay que tener voluntad para seguir fortaleciendo estos programas y hay que pedir recursos (...) no solo a la EFPEM sino al Consejo Superior Universitario, al Rector y al Estado.” (EPEC, López, 2022).

El Aj K'amalb'e maya kaqchikel, Mario Noj, afirma que un avance importante de la EBI constituye el cuestionamiento crítico al rol del docente, quien ya no debe imponer su cultura, su idioma, sus conocimientos, su historia, sino ubicar al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, dando lugar a nuevas formas de formación docente:

“Entonces se empezó a plantear la idea del por qué 40 o 50 niños tienen que hablar el idioma del docente cuando es mucho más fácil que un docente aprenda el idioma de 40 niños. (...) esto permitió dentro del sistema estatal educativo generar la conformación de escuelas normales bilingües (...) y las escuelas interculturales” (Ajk'amalb'e-Noj, 2022).

Lo expresado por el Aj K'amalb'e es una afrenta al sistema y al modo tradicional como se concibe al docente y al estudiante. El docente como portador y transmisor de cultura, idioma, conocimientos, y el estudiante como receptor pasivo. Estos roles tradicionales son cuestionados por grandes pensadores de la educación crítica como Paulo Freire (1996), quien afirma “En la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o los minimiza, simulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores” (p. 75). Que el docente aprenda un idioma maya tiene un sentido ético porque cuando no hay un reconocimiento del estudiante maya, se produce una herida moral difícil de sanar. El Estado constantemente niega la identidad de los pueblos originarios y la escuela, se ha vuelto en un espacio que reproduce esa práctica de negación cultural estatal.

11.2.1.1 La mirada sobre los avances de docentes, profesionales egresados y estudiantes de Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya a nivel superior Estatal en la EFPEM/USAC.

Al definir avance para este estudio nos acercamos a la acción como el efecto del verbo avanzar, el de moverse hacia adelante, adelantar y que puede sentirse, percibirse.

El interés por identificar si con la institucionalización de la Educación Bilingüe Intercultural se generaron avances en la formación de la carrera de EBI a nivel superior con énfasis en la Cultura Maya, y si ¿Esta formación constituyó a mejorar las condiciones de vida de profesionales egresados? ¿Cómo estos avances pueden ser notorios en la actualidad como profesionales egresados de Educación Bilingüe Intercultural ante el actual sistema en la sociedad guatemalteca?

“Ser profesora de EBI ante este sistema, es un reto, en la universidad, me ha ayudado mucho en la enseñanza en el idioma, en lo humano, es auto identificarse con el pueblo, los saberes, en mi comunidad he podido ayudar en una radio comunitaria, ayudamos a nuestra gente, compartimos información verídica desde la realidad de los hechos, en lo personal continuo la enseñanza del idioma con mi familia, con mis padres, en el proceso mis compañeros fueron reafirmando su identidad, queremos seguir fortaleciendo esos conocimientos que nos inyectaron en los salones de clase” (PEM, Sian, 2022).

Lo dicho por la entrevistada anterior, también es ratificado por los docentes cuando expresa un entrevistado:

“En las clases los estudiantes me dicen que los temas que vimos la semana pasada, lo pusieron en práctica con su familia. De esto me cuentan bastante. Para mí es satisfactorio ver cómo los estudiantes no se quedan con los conocimientos para ellos mismos, sino los comparten con sus familias. Eso me da esperanza que en unos años voy a ver cambios en las comunidades”. (DSDG#1, Yac, 2022)

Los docentes consideran que un logro importante fue impulsar la carrera en línea con las demandas del Ministerio de Educación, en el marco del Currículo Nacional Base,

CNB, como lo expresa nuestro entrevistado:

“Una de las fortalezas es que la carrera respondió a la demanda del MINEDUC de contar con maestros con especialidad en EBI, sin embargo, no se previó que la demanda iba a crecer precisamente por esta condición del MINEDUC. Ahora sucede que la escuela se está dando cuenta que no está cumpliendo con garantizar la EBI porque no se cuenta con profesionales preparados. El Mineduc pide que las escuelas hagan educación bilingüe pero no cuenta con personal especializado. En tal sentido existe una tendencia de contratar profesionales de EBI”. (DSDG#2, Patal, 2022)

La relación y confianza que se establece en la comunidad de estudiantes de EBI, es algo que se resalta por parte de los docentes como profesionales egresados, como lo indica uno de los egresados y docente de EBI en la siguiente cita:

“Hay una relación de confianza entre los docentes y los estudiantes. Hay una calidad humana, esto lo han expresado los estudiantes. En una ocasión una estudiante relató que había sacado un profesorado en económico contable, pero no se sintió como en la EBI, sintió que la EBI es como estar en familia, nos apoyan cuando tenemos problemas emocionales, la convivencia entre compañeros es muy valiosa. Si bien durante la pandemia esto no fue muy intenso, pero se siente la energía de los compañeros y de los docentes. (DSDG#2, Pichiyá, 2022).

Lo anterior demuestra que la EBI tiene el enfoque de principios y valores mayas. El sistema tradicional divide e individualiza al estudiante. No le importa lo que les pasa a los demás. Dentro de la EBI siempre hay una preocupación por el otro, por los demás. No se procura que los estudiantes solo ganen el curso, sino que se formen humanamente, es lo que resaltan los docentes en las entrevistas.

Los avances se tejen y entretejen con las oportunidades cuando hay posibilidades de que se concreten los objetivos previstos al mejorar sus condiciones de vida a través de un elemento importante para el ser humano como el derecho al trabajo, que será la

oportunidad para su realización profesional y humana.

“Tuve la oportunidad de tener ese contrato donde solamente yo participé y conmigo mismo competí, habiendo más oportunidades; en esa convocatoria al menos aquí en San Juan Sacatepéquez fue un poco codiciado en un sentido de ser maestro de EBI, profesor de EBI. He conocido que meten maestros que no tienen la especialidad, dando cursos en la actualidad en contratos 021, no sé cómo haya pasado en los otros municipios, pero acá así están varios maestros que no son EBI, pero están dando el curso de Kaqchikel en el caso de básicos, y también en el caso de la carrera a Magisterio de Educación Bilingüe Preprimaria. Tuve la oportunidad de estar ahí. Creo que EBI nos ha abierto las puertas ante esta convocatoria, y llegue por los méritos y gracias al camino recorrido y la vida que me ha regalado; resulta que me voy topando y luego cuando te das cuenta te topas en un sistema gubernativo, estatal, hay ciertas complicaciones y retos que romper, ahí se da cuenta uno de que está sumergido en un sistema”. (Lic. Cotzajay, 2022).

La cita anterior nos muestra en este caso que el proceso de formación fue una oportunidad que le brindó capacidades y herramientas para enfrentar un sistema desafiante y excluyente para el pueblo maya en todos los espacios. Otro de los profesionales entrevistados también lo confirma.

“Una de las riquezas que tiene EBI es que le dan ese papel no por un título, sino que se complementa con la capacidad del conocimiento que se desarrolla desde la comunidad de su pueblo, fue como ese proceso”. (PEM, O. Otzoy, 2022).

El sistema en la sociedad guatemalteca en todos los espacios se mide a través de diversas técnicas, instrumentos y herramientas de evaluación que constatan procesos como resultados y en la educación formal los avances suponen acreditaciones hasta llegar o conseguir el diploma o título según sea el nivel.

La oportunidad de optar por una plaza también le generó una oportunidad económica que contribuirá a responder con responsabilidad a sus necesidades humanas y familiares.

“Sigo avanzando desde una oportunidad, la EBI también promueve y abre

espacios y caminos diferentes”. (Lcda. B. Otzoy, 2022).

En otro caso también se pudo conocer:

“La EBI me abrió camino y me impulsó a hablar el idioma, impartí clases en la Universidad Maya Kaqchikel, si no hubiese despertado en la EBI, ahora tengo oportunidad, asisto a la escuela de Mixco, imparto kaqchikel e inglés a 550 estudiantes, estuve 3 años y medio, la vida me dio un giro y trabajo como docente en INED, hay mucho con qué trabajar, la EBI es importante y hay que hay que impulsarlo”. (PEM, Hernández, 2022).

Sin embargo, a lo anterior, habrá que reconocer que no solo el crédito académico fue lo que le generó oportunidad; sino unido a eso se encuentra el fortalecimiento de su identidad cultural, sus principios y valores que le permiten auto identificarse con los pensamientos, conocimientos, saberes y haceres de su pueblo, su comunidad y la sociedad multiétnica, pluricultural y plurilingüe como es el caso de Guatemala.

Otro de los avances es la consolidación del despertar de conciencia sobre su realidad a través de la formación y el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción de los niveles de conciencia con relación a las diferentes problemáticas que presenta la realidad de las y los estudiantes dentro de la comunidad o sus contextos.

“Realmente EBI no solo era cuestión de ir a la escuela si no que conllevaba una gran responsabilidad, ante el pueblo, ante la familia, pero eso yo no lo había visualizado, es decir que hasta cuando llegamos a EBI nos dimos cuenta de esa magnitud, de esa responsabilidad que nos estábamos asignando. Es decir, nosotros íbamos a ser profesores de educación bilingüe y eso ya era una gran responsabilidad”. (Lic. R. Otzoy, 2022).

La expresión anterior nos muestra un sentido de vida enraizado desde los principios y valores de la persona que muestra su convivencia con los diversos pueblos y su propia forma de ver la vida, asumiendo con respeto y compromiso la problemática comunitaria y social.

“Gracias a la EBI comprendí o me dio una respuesta de lo que tenía que hacer en ese momento. Así fui creciendo, siempre tuve un apego hacia conocer que hay más, más arriba de nosotros. ¿Qué es eso que nos mantiene vivos? Aprender en la EBI no era tanto, no estaba enfocado en el idioma, quería aprender ahí, ¿quién era yo? realmente era de ¿dónde vengo? y descubrir más más, más más. Entonces era el sentido que yo tenía por la idea de descubrir mi cultura, estudiar mi historia, la historia de mis ancestras y ancestros”. (PEM, Chopox, 2022).

El tomar conciencia de un cambio de actitudes frente a un sistema educativo en donde los maestros han sido formados para enseñar y no para transformar, un sistema educativo que ha sido en contra del sentido crítico sobre las diversas problemáticas de la sociedad, sirviendo muchas veces no para la liberación sino para domesticación, la opresión y la exclusión.

“A pesar del miedo, aprendí a escuchar y a repetir el idioma gracias a un compañero, después tuve la oportunidad de impartir clases con la comunidad, Marco Tulio me enseñó que si yo quería yo iba a aprender, entonces aquí estoy ahora, y mucha gente cree que yo agredo en el momento en que yo empiezo a hablar mi idioma. No es así, sino que yo disfruto hablar mi idioma. Ahora lo hablamos, bromeamos, para mí esto es un gran legado que me dejó la EBI, fortalecer mi idioma”. (PEM, Curruchich, 2022).

Un sistema educativo que no puede seguir siendo cómplice de la negación y la destrucción de la riqueza cultural sino por el contrario abrir caminos para la autodeterminación de los pueblos y sus formas diversas de expresión.

“(…) a mi EBI me ayudó a comprender cuál era nuestra responsabilidad para poder hacer una educación que realmente sea de calidad; pero, esa responsabilidad de hacer bien las cosas, de darle algo a la gente y de que realmente lo valore, porque no vamos a dar algo sacado de la manga, como decir “démosle esto y haber que pasa” no, no es eso lo que queremos, porque nosotros realmente ya tenemos una intencionalidad de poder transformar una realidad”. (Lic. R. otzoy, 2022).

Cita que hace evidencia de la importancia de una educación de calidad, comprendiendo que es aquella que forma a mejores seres humanos para enfrentar la vida en los diferentes campos de acción; una educación integral con pertinencia social, pertinencia pedagógica, pertinencia cultural, de tal manera que ayude a desarrollar diferentes potencialidades y permita crecer como personas útiles a la sociedad.

Una realidad que nos muestra la deshumanización de la sociedad por la vil y voraz ambición del poder de dominación alcanzando límites increíbles, la ambición del capital y bienestar material, la desigualdad, exterminio, discriminación y racismo que trastoca y mutila la dignidad humana hacia la indiferencia por los más empobrecidos y excluidos.

“Muchas veces a nosotros nos dicen; pero es que tenemos que transformar la realidad de las comunidades, que la educación debe responder a esas necesidades, pero muchas veces cuando decimos eso no sabemos realmente ¿Cuáles son esas necesidades? nos hemos puesto a pensar ¿Cuáles son las necesidades de los pueblos?”. (Lic. R. Otzoy, 2022).

Las escuelas, las academias, las universidades, centros de formación no pueden continuar en la formación de futuros opresores o de ingenuos defensores de estructuras injustas, ni de personas indiferentes a sus realidades que con su actitud ingenua legitiman y mantienen el estatus quo a su interés y beneficio despojando los bienes y las riquezas de las mayorías empobrecidas como son los Pueblos Originarios, la niñez, la juventud, las mujeres, adultos mayores y los de la economía informal.

“Más que el título, no solo eso, la formación en EBI empieza a transformar a los estudiantes con un pensamiento y sentido crítico, principalmente, uno de los cursos que imparte, ¡ese curso impacta la vida de las personas de los estudiantes! Ver las realidades, analizar las realidades en que se vive en el País”. (Lic. Pichiyá, 2022).

Es urgente y necesario el ejercicio de una educación que lleve a la práctica la libertad a luchar y a resistir ante la dominación y el sistema neoliberal que cada día absorbe el cerebro humano y lo deshumaniza, luchar por una nueva sociedad donde todas y todos

los pueblos también quepan, se les respete con dignidad. Como bien lo dice el pedagogo Paulo Freire, (1997) “una educación que enseñe a pensar y no a obedecer”.

“Esa gran responsabilidad y compromiso, esa lucha combativa hacia la opresión y la marginación, la EBI nos lo aperturó, realmente si pensamos quienes están haciendo ese trabajo, en realidad creo que todos de una u otra manera, porque EBI transforma el pensamiento, EBI contribuye a ese pensamiento, y lo hacemos desde donde podamos”. (Lic. R. Otzoy, 2022).

El párrafo anterior muestra que la EBI también puede hacer suyo ese eje de transformación tanto personal como social si la persona así lo decide.

Importa resaltar que es necesario hacer de la escuela, la universidad a través de la formación de las diferentes disciplinas sean un instrumento de liberación y no solamente de profesionalización. Llevar la academia al servicio de la población para que respondan a sus demandas y necesidades. Y en el caso de los pueblos originarios, a conocer, reconocer y respetar que cada pueblo tiene sus propios elementos y maneras de relacionarse en la sociedad.

Avanzar para encontrar el sentido de la vida también debe ser un fin fundamental de la EBI. El sentido mismo de conceptos, categorías, palabras como educación, libertad, ser humano es diferente para aquél que se propone preparar personas para ‘ocupar su lugar’ en la sociedad y para aquél que quiere prepararlas para transformar la realidad y la sociedad.

“Definitivamente la EBI ha impactado mi vida y mi carrera, yo crecí fuera de la cultura, el pensamiento de mi familia era que para superarnos era dejar todo atrás, era dominar la otra cultura, me llevaban con mi abuelita y me preguntaba, no estoy viviendo la cultura kaqchikel, más adelante me permitió dirigir un colegio Maya Kaqchikel, yo no sabía nada de la cultura, el objetivo de entrar a la EBI aprendí sobre la medicina, el idioma, fue un impacto grande que me dejó la EBI”. (PEM, Igor, 2022).

En definitiva, la educación, o tiende al mantenimiento del sistema o a su transformación; acepta pasivamente las condiciones sociales existentes, o las enjuicia críticamente buscando su transformación.

La vivencia antes citada hace énfasis que la Educación Bilingüe Intercultural no puede ser neutra, debe de estar enmarcada por una elección, por un proyecto de persona, pueblo y sociedad. La educación no puede ser apolítica, argumentando que debe ser únicamente técnica o científica, se practica de hecho una opción: la indiferencia y por lo tanto el sometimiento a una realidad injusta. Se puede afirmar que la Educación Bilingüe Intercultural tiene una dimensión política, es parte de su origen, historia y de su naturaleza.

11.2.1.2 La historia no fue ayer, es ahora porque germina: La lucha por una educación que reconozca los saberes y los conocimientos del pueblo maya

Para que cualquier carrera sea impartida por las facultades, escuelas no facultativas y centros universitarios de la Universidad de San Carlos de Guatemala, debe ser aprobada por el Consejo Superior Universitario, tal como se establece en el numeral d, Artículo 24, título IV de la Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Decreto Número 325: entre las atribuciones y deberes del Consejo Superior Universitario está “Aprobar o rectificar los planes de estudio de las escuelas o institutos facultativos” (USAC, 2006, p. 11) Asimismo el numeral d, Artículo 11, Capítulo II del Estatuto de la universidad de San Carlos de Guatemala (Nacional y Autónoma), indica que entre otras atribuciones, al Consejo Superior le corresponde “Aprobar, improbar o modificar los currícula de estudios de las unidades académicas.” (p. 17)

El primer profesorado que aprobó la Universidad de San Carlos con el apoyo de la Fundación Rigoberta Menchú Tum, FRMT, se denominó PEM en Educación para Contextos Multiculturales, y fue el 8 de septiembre de 2004 (FRMT, 2009, p. 3) y en el año 2007 aprobó la Licenciatura en Educación para Contextos Multiculturales con Énfasis en la Enseñanza de los Idiomas Mayas, para todas las sedes y centros educativos

de la San Carlos, como se expresa en la siguiente cita:

“(...) había 12 sedes en esa época que ellos financiaban a partir de un modelo que habían presentado a la cooperación internacional como Mugen Gainetik del País Vasco y la Generalitat de Cataluña.” (EPEC/López, 2022)

La aprobación de la carrera de EBI no fue nada fácil, tomó su tiempo tanto por cuestiones burocráticas o curriculares como políticas, así lo recuerda nuestro entrevistado con el siguiente relato:

“Los principales opositores eran profesionales indígenas del sector de las ciencias exactas, por ejemplo, un ingeniero (...) dijo: ¿y de dónde se están sacando eso de matemática maya?, ¿de dónde?, ¡eso no existe!, y dio toda su argumentación. Otro médico cuestionaba ¿por qué la salud desde la cosmovisión maya?, ¿de dónde se lo sacaron?, Este médico también era de origen indígena.

Eso realmente dolía, porque yo les fui a hablar a unos de ellos para que nos apoyaran y eran los principales detractores de la idea. Llegó un momento en el que les dije a los compañeros de la Fundación Menchú, quitémosle el apellido a algunos cursos que les hace ruido a esta gente, pero dejemos el contenido de fondo, coloquemos solo matemática en vez de matemática maya.

Se iba el diseño curricular, lo regresaban y así nos tuvieron por años, no fueron meses, siempre buscando excusas se concentraron en los cursos de matemática maya, ciencias de la salud, esos temas que desde la sabiduría ancestral son temas que se tratan de rescatar y darle valor a la ciencia de nuestros ancestros.

En ese tiempo hubo un libro que llevamos como respaldo científico. Fue el que escribió el Dr. Leonel Morales Aldana, un físico que también era ingeniero y había escrito sobre la matemática maya y era un reconocido profesional que se estaba jubilando. Leonel era un doctor en matemática, graduado en Brasil, pero trabajaba en ingeniería y también había sido profesor de EFPEM y casualmente acababa de presentar su libro y era profesor de estos detractores.

Les llevé el libro a este ingeniero de los peleoneros y al médico también que estaban en el bando de la oposición, cambiaron. Fueron cambiando posiciones, ya no se animaban a contradecir públicamente las cosas, fueron bajándole un poquito a la tensión. Después quedó matemática maya, ciencias de la salud con enfoque en la cosmovisión maya, es decir que se trató de respetar la idea original.

La gente pensaría que la carrera fácilmente la aprobaron, pero no fue así. Llevó muchos años engavetada y no por EFPEM sino engavetada por el Consejo Superior Universitario. Primero no sabían el enfoque, no era un enfoque que la gente entendiera o estuviera interesada en favorecer, sino que era una cosa rara que llegaba ahí y que supuestamente no tenía respaldo científico.” (EPEC/López, 2022)

¿Quiénes son los pueblos originarios para la academia universitaria? Existe un rechazo y descalificación constante al punto de negar la relación que existe entre los pueblos originarios actuales y los mayas ancestrales. Pareciera que hay un temor por conocer quién es el pueblo maya, pese a que se admiran sus ciencias, calendarios, ciclos de tiempo, medicina ancestral, espiritualidad, lugares energéticos, sus complejas obras arquitectónicas y su profunda relación con la Madre Tierra y el pluriverso. El pueblo maya ha enfrentado grandes adversidades para comprender y convivir dentro de la sociedad guatemalteca.

El proceso de formación universitaria está permeado del pensamiento y conocimiento occidental que es el que se impone en todo el mundo. En la entrevista anterior, se pone de manifiesto como ese modelo ha calado en las mentes de algunos liderazgos de pueblos originarios que, vaciados de su identidad cultural y memoria histórica, niegan los conocimientos y saberes de su propio pueblo, y, en consecuencia, asumen una postura opositora, una especie de síndrome de Estocolmo.

11.2.1.3 Institucionalización para la transformación o para mantener el estatus quo:

¿La incómoda inclusión o la reafirmación como sujetos?

Guatemala como otros países de América Latina, está caracterizada por procesos históricos de colonización y fragmentación, factores que incluyen en la perpetuación de las desigualdades sociales. La inclusión ha tenido diversos matices en su abordaje, que según Chan, García y Zapata (2013) “se ha entendido como un problema de acceso, lo que dificulta el desarrollo de acciones estratégicas que transformen las estructuras del sistema educativo y que pongan el énfasis en la calidad y el tipo de educación” (p. 130) Las mismas autoras refieren que las políticas de educación superior, se han limitado a incluir grupos vulnerables o pocos favorecidos pero que no llegan a cuestionar las relaciones de poder desigual entre los diferentes actores sociales. Estas acciones no contribuyen a conseguir una vida más justa, sino que generan nuevas formas de exclusión a través de sus acciones.

La institucionalización de la carrera pasa por dos dimensiones importantes: lo administrativo-legal y la construcción del sujeto político transformador, en este caso estudiantes del pueblo maya. Esto último se construye a partir de la convivencia pluricultural y multi-identitaria, que como lo apunta la filósofa argentina Isabel Rauber, (2003) Los sujetos se autoconstituyen en el proceso mismo de la transformación social y que entre otras cosas, deben estar dispuesto a emprenderlo. La presencia de los pueblos originarios en la universidad generó incomodidad y rechazo por parte de profesores como de estudiantes:

“(…) se hacían comentarios ofensivos mal intencionados, que venían de los profesores como de los propios estudiantes. La presencia de los pueblos originarios incomodaba y luego de varios años del impulso de la carrera de EBI estos comentarios han disminuido, aunque no han desaparecido en su totalidad. A pesar de que he oído comentarios, pero no han sido ya la cantidad de comentarios ofensivos mal intencionados de la época anterior, (...) hay una aceptación relativa, que es un avance de inclusión del enfoque intercultural bilingüe en la formación docente en la EFPEM” (EPEC, 2022)

De lo anterior se puede decir que no solo los estudiantes son víctimas de rechazo, lo son también los profesores mayas. Si bien hay claridad sobre los beneficios del enfoque intercultural, este avanza muy lentamente como lo afirma nuestro siguiente entrevistado:

“(…) nosotros tenemos claro el enfoque y no nos perdemos en la discusión filosófica, política, jurídica, (...) si lo tenemos claro y empezamos a vendérselo a la gente clave, a profesores de aquí con nosotros, de otras facultades y así sucesivamente, la situación va cambiando, aunque sea lento, pero va a cambiar a otros para que vayan también trabajando un enfoque de ese tipo” (EPEC, López, 2022).

Lo manifestado anteriormente indica la necesidad de profundizar sobre la alteridad, el sistema rígido y prejuicioso con que se desarrolla la educación en las aulas limitan saber quiénes son los pueblos originarios, a qué sujeto nos referimos, dado que la sociedad guatemalteca ha construido en su imaginario social una serie de prejuicios que provocan un alejamiento entre las distintas culturas coexistentes en el país, como lo afirma Navarro (2020) “Posicionar la discusión de la alteridad en la educación superior contribuye a comprender las diferencias individuales y las diversidades culturales y a la consolidación de la educación intercultural.”

Las autoridades, docentes, profesionales egresados y estudiantes consideran que hay algunos espacios importantes en la EFPEM, como “la Feria de la Ciencia” que permite a los estudiantes y docentes, conocerse mejor, intercambiar conocimiento y valorar las diferencias culturales e identitarias:

“(…) la participación de los estudiantes de EBI en actividades integradoras en la escuela como La Feria de la Ciencia, donde los compañeros EBI presentan huipiles, comida, medicina, eso es trasladar esa idea de que eso somos todos, porque todas nuestras familias están asociadas y relacionadas con mucho de eso, pero como no le damos valor pues pareciera que eso no es importante. Pero si desde la academia eso también tiene una representación válida, social, técnica y científicamente (...) los programas de EBI han empezado a generar contenido en redes sociales, han empezado a divulgarse (...) los estudiantes son los que toman

la iniciativa, pero creo que, si logramos desde la cátedra EBI armar una página web gratis pero bien hecha, creo que también vamos a posicionándonos mejor. Nos hemos posicionado, pero hace falta mucho por hacer.” (EPEC, 2022)

Al respecto una de las docentes actuales y egresada de EBI, maya kaqchikel, coincide que la participación en diferentes espacios de la EFPEM ayuda a visibilizar al pueblo maya:

“Uno de los avances que yo he visto desde que formo parte de esta familia de EBI es cómo participamos y nos damos a conocer como pueblos originarios dentro de la universidad. Interactuar en las diferentes actividades nos permite darnos a conocer, cómo vivimos, cómo convivimos y tener un espacio, quizá no tanto igualitario y equitativo en relación a las otras cátedras, pero si se nos ha venido dando un espacio de participación. Participar en la feria del conocimiento nos permite visualizarnos como parte de EFPEM. (...) nos damos a conocer para que otros formen parte de la carrera”. (DSDG#1, 2022)

Las y los estudiantes como docentes de pueblos originarios han realizado múltiples esfuerzos para ser reconocidos como sujetos con derechos dentro del ámbito universitario, que no solo pasa por su presencia física sino en dar a conocer su cultura, valores, conocimientos ancestrales en distintas ramas del saber, espiritualidad, idioma; de tal manera que el ser maya se va posicionando en espacios importantes como sujetos políticos. No ha sido fácil la construcción del sujeto maya dentro de la universidad porque aún prevalecen actitudes y pensamientos racistas y discriminatorios, que han obligado a identificar estrategias de sobrevivencia estudiantil, como lo indica Lina Barrios (2020), los estudiantes identifican al menos cuatro estrategias para enfrentar la discriminación: a) esforzarse para lograr el reconocimiento de sus compañeros y ser tomados en cuenta por ser proactivos. b) la resistencia, no cambiarse el apellido maya ni usar su nombre. c) ocultar el apellido, ya sea mimetizándolo o pronunciándolo para que suene europeo, usar el apellido español o utilizar el apellido más fácil de pronunciar; y d) renunciar a su identidad adquiriendo la cultura del grupo dominante. (p. 32).

11.2.1.4 Educación Bilingüe Intercultural y educación propia de los pueblos

originarios

La educación intercultural es un paradigma en construcción que tiene varios sentidos y significados. Surge en oposición al multiculturalismo y a las concepciones educativas racistas que subordinan los conocimientos y las propuestas de los pueblos originarios. (Hernández, 2014) Surge como una categoría propositiva ante la categoría descriptiva de la multiculturalidad.

La interculturalidad también es comprendida como un modelo educativo que promueve la armonía y la convivencia pacífica entre los pueblos, es decir, como superadora del conflicto a través del discurso del respeto y la tolerancia (Diez, 2004). Este enfoque cada vez tiene menos importancia porque tanto el respeto como la tolerancia no cuestionan ni profundizan las asimetrías entre los diversos grupos culturales, así como las relaciones de poder que mantienen las profundas desigualdades entre pueblos y culturas.

La educación intercultural es un modelo que parte del reconocimiento de las desigualdades sociales producto de las relaciones históricas de subordinación y hegemónicas que prevalecen en los distintos pueblos, fortalece la identidad cultural y promueve el diálogo de saberes entre pueblos y culturas como horizonte civilizatorio y emancipador libre de racismo y discriminación. En este contexto, cada cultura se fortalece mediante la interacción y el intercambio constante de conocimientos, valores, cosmovisiones, aprendizaje de idiomas y el ejercicio del poder basado en principios de armonía, equilibrio social, equidad y complementariedad.

En un proceso educativo intercultural la cultura como el idioma son complementarios y fuentes de aprendizaje para construir sociedades plurales y diversas.

Por otro lado, la educación propia de los pueblos originarios debe entenderse como “un sistema educativo integral, holístico, cuyos contenidos están entretejidos unos con otros para comprender en su totalidad las múltiples necesidades del ser humano que deberá resolver en la vida” (CNEM, 2010) Es una práctica de vida que se transmite a las nuevas

generaciones a través de la práctica del idioma ancestral, la experiencia y la herencia intelectual de las generaciones anteriores (p. 23)

La educación propia está orientada por la cosmovisión de cada pueblo, para el caso del pueblo maya, es cosmocentrista, holística, circular y cíclica, es con vida para la vida, cuyos componentes no negociables según el Consejo Nacional de Educación Maya, CNEM (2010) son los siguientes:

1. Aprender a vivir y dar vida.
2. Admirar, respetar, comprender y convivir con la Madre Naturaleza y el Cosmos.
3. Crecimiento y vida espiritual, emocional, sentimental, mental, físico.
4. Búsqueda de respuestas a la eliminación de la pobreza.
5. Desarrollo de la cultura materna ancestral y el reconocimiento de otro pueblos.
6. Diálogo filosófico.
7. Diálogo de conocimiento y saberes.
8. La educación como medio para la armonía social.
9. Es multipedagógica (pp. 24-30)

De acuerdo con el CNEM, la educación propia o educación de pueblos originarios tiene entre otras las siguientes características: (p. 31)

1. Es comunitaria y colectiva
2. Intracultural
3. Multi e intercultural
4. Multilingüe
5. Socialmente productiva, y
6. Económicamente productiva.

De acuerdo con el Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP, de Colombia, (Peralta, Cervantes, Olivares y Ochoa, 2019) la educación propia se fundamenta en lo político-organizativo, pedagógico, administrativo y gestión. El primer fundamento se refiere a los aspectos históricos, territoriales, culturales, políticos, organizativos y articulaciones externas. El segundo fundamento que es el pedagógico, se relaciona con las pedagogías

indígenas, sus procesos y principios pedagógicos, el plan educativo indígena, cultural, comunitario y territorial, proyecto educativo comunitario, semillas de vida y educación universitaria. El último fundamento hace alusión a los principios de administración propia, el rol de las autoridades indígenas, la estructura y administración del SEIP, los órganos de participación, espacios de diálogo de saberes y el relacionamiento de los dinamizadores.

La educación propia siempre ha estado presente en las demandas que ha realizado el pueblo maya al Estado guatemalteco. Tiene una lógica distinta sobre el sentido de la educación, su forma de organización de áreas curriculares, de aprendizaje y de niveles. Aunque pueden tener alguna similitud, son principios profundizarlo de tal manera que sea útil para la existencia del estudiante, como lo afirma nuestro entrevistado Aj K'amalb'e:

“Yo entré al MINEDUC cuando estaba el proceso de reforma educativa, donde se plantea la transformación de la educación a una educación con sentido para la vida, por lo menos en sus postulados, porque estaba enfocado en competencias y aunque nosotros desde el movimiento maya entendemos las competencias como vivencias, las vivencias son más profundas que las competencias en sí y eso fue una discusión que tuvimos con todos los técnicos de la DIGECADE pero al final de cuentas logramos entender que competencia y vivencia son una misma categoría.” (Aj K'amalb'e-Noj, 2022, p. 1)

Lo expuesto por el Aj K'amalb'e evidencia que uno de los avances de la EBI fue propiciar un ambiente de debate sobre cómo fortalecer la intraculturalidad mediante la educación propia, factor tan importante en un contexto como el de Guatemala donde los conocimientos y las expresiones culturales como lingüísticas de los pueblos están ausentes en el sistema educativo nacional. También evidencia la característica hegemónica y dominante de la cultura ladina o mestiza al exigir que sean los pueblos los que se adapten a ella, como por ejemplo, la adopción de conceptos curriculares como las competencias, a sabiendas que los pueblos tienen una epistemología estructurada para generar sus propios conocimientos como las vivencias, que son parte de un modelo

educativo impulsado por el movimiento maya, escuelas mayas aglutinadas en el CNEM, como también lo sigue afirmando el mismo Aj K'amalb'e:

“Por ahí va todo ese proceso de inclusión para poder ver lo de Educación Bilingüe Intercultural, pero a la par estaba todo el movimiento de las escuelas mayas, todo el proceso donde el CNEM y las otras instituciones como ACEM, aparte de promover la educación bilingüe lo que hacían era impulsar la educación maya, entonces se llamaba educación por pueblos, una educación propia” (Ajk'amalb'e-Noj, 2022, p. 4)

De acuerdo con el entrevistado, la educación propia o en este caso educación maya, surge como resistencia al modelo educativo vigente monocultural, monolingüe y antropocéntrico. Este modelo promovido por el Estado guatemalteco es lingüístico y culturalmente sustractivo, que choca con la concepción filosófica educativa del pueblo maya, la cual no está definida solo para el trabajo, aumentar los ingresos económicos, generar mano de obra calificada o para laborar en una empresa. Según el CNEM (2019) la educación maya es:

“Un proceso natural y culturalmente colectivo de aprendizaje que permite a la persona descubrir, madurar y vivir su ser. Se vivencia en el contexto familiar, comunitario, escolar, social y ecológico, mediante experiencias personales y colectivas que le descubren las fuentes materiales y energéticas de vida planetaria y cósmica y que hacen florecer su conciencia sobre su consubstancialidad con el tejido del Universo. Mediante la educación, la comunidad crea y evoluciona su identidad de pueblo para su realización plena. La educación genera procesos transformadores que buscan el bienestar comunitario, incluyente, respetuoso de la diversidad, en armonía y equilibrio entre humanidad, Madre Naturaleza y Cosmos como seres en coexistencia con vida para la vida”. (p. 13)

El derecho de los pueblos originarios a una educación propia surge en el marco de intercambios educativos, cumbres, congresos internacionales y convenciones de pueblos originarios, donde no solo se analizaron los derechos individuales sino también los colectivos. Se exigía a los Estados-Nación, transformarse de acuerdo a la diversidad

cultural, lingüística y política, tal como lo menciona Mario Noj (2022), cuando dice:

“(…) entrando el siglo XXI se hicieron mucho más evidentes todas las luchas latinoamericanas en función de la educación de los derechos sociales, políticos, culturales y económicos, pero en el trasfondo de estos estaba un elemento fundamental que es la parte de la lucha contra la discriminación, el racismo, las exclusiones y, sobre todo, la falta de oportunidades que tenían los niños y las niñas, deserciones o repitencias en las escuelas.” (pp. 2-3) Sigue afirmando “(…) nosotros generamos un pensum con contenido, con enfoque, con pensamiento, con filosofía y con cosmovisión maya, porque los pueblos mayas siempre han tenido su ciencia, su pensamiento, que no solo son ancestrales sino también del proceso que a nivel mundial se ha venido generando y que fortalecían el pensamiento maya. (...) el movimiento de educación maya todavía continúa, el enfoque de educación de pueblos, el enfoque de educación con pertinencia desde la educación propia es un tema que también se necesita abordar en relación a la EBI.” (p. 5)

De acuerdo con lo anterior, la educación propia es un medio de resistencia ante la discriminación y racismo que viven los pueblos originarios en todos los ámbitos de la vida pública y privada. El Estado guatemalteco racista ha desarrollado políticas eugenésicas y de ladinización de los pueblos originarios para despojarles de su identidad cultural, entre las que se encuentra el Decreto Número 164 promovida por el Expresidente Justo Rufino Barrios en 1876, el cual declaraba por “Decreto” ladinos a todos los habitantes de ambos sexos, del municipio de San Pedro Sacatepéquez, departamento de San Marcos. La educación estatal ha respondido a este fin y por ello los pueblos originarios también tienen sus desencuentros con la Educación Bilingüe Intercultural que solo se enfoca en algunos elementos culturales aisladamente sin cuestionar las relaciones de poder, la perpetuación de las desigualdades sociales, el racismo, la discriminación y las exclusiones.

11.3. Desafíos en Educación Bilingüe Intercultural en la Educación Superior Estatal

Un desafío se define como reto o capacidad de emprender algo que es difícil a lo que hay que enfrentarse. Desafiar es enfrentarse a un peligro o dificultad (Raimundi, Molina,

Giménez y Minichiello. 2014) El reto también se define como un objetivo o empeño difícil de llevar a cabo y que a su vez constituye un estímulo y un desafío para quien lo afronta. (p. 523)

Desde la psicología, según Raimundi et al (2014), el desafío se concibe como una evaluación cognitiva de los acontecimientos que suceden en el entorno, por consiguiente, la evaluación cognitiva de un acontecimiento es lo que determina la consecuencia sobre el individuo, la cual puede ser relevante, estresante o benigna-positiva.

Todo desafío, cualquiera que sea su naturaleza, requiere de la movilización de estrategias para su afrontamiento, y que tanto el individuo como la institución, perciben de la fuerza suficiente para vencer la confrontación. Lo relevante de afrontar un desafío es aprender para desarrollar habilidad y capacidad de aportar nuevos conocimientos y prácticas en el tema. Lo que no se afronta no trasciende.

11.3.1 El pensamiento y saber maya negado como un derecho en los distintos niveles del sistema educativo

“Toda persona tiene derecho a la educación”

Artículo 26.

Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En Guatemala el acceso a la educación fue un derecho negado para los pueblos originarios, no es sino hasta finales del siglo XX que se inicia su escolarización con fines de incorporarlo o integrarlo al modelo económico dominante. Es en este contexto que surge la castellanización a través del Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, PRONEBI, como lo afirma la Aj K'amalb'e en el siguiente relato:

“(...) Hay una historia desde los años 80 que he venido trabajando de joven. He sido parte de este proceso y de impulsar un programa de castellanización a un programa de educación bilingüe y luego a un programa multicultural e intercultural, que han cambiado tanto los enfoques como los modelos.” Sigue

afirmando “(...) la idea era castellanizar, el modelo era sustractivo, un modelo de desplazamiento del idioma más que promover la cultura nacional, en este caso la cultura ladina”. (Ajk’amalb’e-Toledo, 2022).

La castellanización no se implementó solo con el fin de “ladinizar” a los pueblos originarios, también tuvo el objetivo de acabar con los idiomas mayas, por eso se promovió el enfoque “sustractivo” como lo afirma anteriormente nuestra entrevistada. Lo que indica que la castellanización trastocó las principales raíces de la identidad y del ser maya, interrumpiendo el desarrollo de la personalidad y el pensamiento de la persona maya, creando sujetos subalternos para seguir reproduciendo condiciones asimétricas y neoindigenistas de tipo monolingüe y monológico europeísta, en tanto que el Estado ha mantenido como política oculta la eugenización y el blanqueamiento de los pueblos originarios.

Al respecto el Dr. Cortez manifiesta que la promoción del paradigma de Educación Bilingüe Intercultural es un desafío para todo el sistema educativo:

“Uno de los grandes desafíos que se da en la EFPEM, que es extensivo para el sistema educativo estatal, es hacer una verdadera Educación Bilingüe Intercultural. La educación es el panorama, lo bilingüe es el proceso con el cual se piensa, no solo en el fortalecimiento de la parte idiomática, sino como un mecanismo para poder llegar a los estudiantes de los diferentes niveles educativos. La parte idiomática es el modelo preestablecido”. (EPACortez, 2022)

Lo anterior expuesto nos lleva a analizar que el bilingüismo plantea dos formas de alcanzar el dominio de los idiomas en cuestión, en este caso el idioma maya y el español. En tal sentido un planteamiento consiste en que se abarque un 50/50, es decir que los estudiantes alcancen las habilidades básicas de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita, tanto en su idioma materno maya como en el español. Otro planteamiento es hacerlo de forma gradual, de tal manera que en cada nivel educativo las cuatro habilidades lingüísticas se vayan perfeccionando, al respecto plantea nuestro entrevistado:

“Para el caso de los estudiantes que ya dominan su idioma maya, hay que fortalecer sus habilidades para que no se queden ahí nada más en la parte idiomática, que perfeccionen la escritura. Siendo docente del nivel medio utilizando su idioma, estaría fortaleciendo la identidad cultural, generando cambio y valorización a esta población que cada día se nos aleja y necesitamos acercarla a su identidad cultural en el aspecto puramente bilingüe.” (EPA Cortez, 2022)

Como bien lo dice nuestro entrevistado en la anterior cita, para el desarrollo del bilingüismo en los dos idiomas, se requiere de una estrategia lingüística sobre su enseñanza y tratamiento en el aula, lo que pasa por fijar la atención en el perfil de ingreso del estudiante, ya que la realidad refleja que existe una parte importante de estudiantes ingresados cuyo idioma materno es el español. No se encontró ninguna evidencia sobre la existencia de una estrategia lingüística, lo cual sigue siendo un desafío para cumplir con el paradigma bilingüe intercultural, como lo señaló anteriormente el consultado.

11.3.2. La EBI entre la burocracia, la lucha de poder, el apoyo de la cooperación y el Estado ausente

“Son muchos los desafíos que tenemos, este sistema nos pone piedras en el camino”. (PEM, Sian, 2023).

Uno de los desafíos que identifican los Aj K’amalb’e consultados es la burocracia que puede llegar a limitar el crecimiento y la evolución de la EBI como del paradigma de interculturalidad, tal como lo manifiesta el Aj K’amalb’e maya kaqchikel, pionero de la EBI tanto en Guatemala como en otros países suramericanos:

“(…) en la medida en que se institucionaliza algo también se burocratiza y ese es el tema que hay que abordar en su momento porque una vez que se burocratiza también las innovaciones, los cambios, ya no son tan fáciles.” (Ajk’amalb’e-Simón, 2022, pp. 2-3)

La burocratización señalada por el Aj K’amalb’e entrevistado es un riesgo latente que puede incidir en el acomodamiento del personal, autoridades y estudiantes. Incluso

puede limitar cambios importantes en función de las demandas y necesidades de los pueblos originarios. La EBI en Guatemala se ha concentrado en la búsqueda del marco legal que solo en la década del 2000 al 2010 se estableció importante normativa. De acuerdo con el Doctor Abadio Green, de la Universidad de Antioquia, actualmente Colombia está diseñando un programa de educación propia desde el nivel preprimaria hasta la universidad (comunicación personal, 6 de febrero de 2023) Bolivia avanzó con el planteamiento de las autonomías de los pueblos y Ecuador con el planteamiento del Estado Plurinacional (Ajk'amalb'e-Simón, 2022) El desafío de la academia sancarlista es seguir profundizando en la EBI con una plena participación de los pueblos originarios, quienes no solo demandan educación con pertinencia cultural, sino también, salud, economía, organización comunitaria, organización política, justicia, relación armoniosa con la madre tierra, gobernanza territorial, como sigue diciendo nuestro Aj K'amalb'e entrevistado:

“El movimiento entonces en la EBI topó, después de que se logró la parte legal, el reconocimiento y la aprobación, inclusive la aprobación de las lenguas oficiales que se logró la ley de idiomas, pareciera que la demanda de los pueblos indígenas y liderazgos cayeron, como que eso era su aspiración y ya no se vinculó a otros procesos.” (Ajk'amalb'e-Simón, 2022, p. 10)

La aprobación de la carrera de EBI en la EFPEM se da en un momento político crítico que dicha escuela tenía con la Facultad de Humanidades, se estaba separando de ella y quería mostrar un rostro diferente hacia fuera de la universidad. Por otro lado, dentro de la universidad hay luchas de poder entre facultades, escuelas y centros universitarios, los dos últimos no cuentan con representantes dentro del Consejo Superior Universitario y esto es una desventaja para aprobar carreras nuevas como solicitar presupuesto. Hay que tener “conectes” como lo manifiestan nuestros entrevistados:

(...) nosotros acabábamos de separarnos de la facultad de Humanidades, las relaciones no estaban bien y no están bien, de hecho, fue incitación que yo le plantera a los representantes de la Fundación Menchú, dejar las iniciales pláticas que habían tenido [con la facultad de Humanidades] para la aprobación de la carrera. (...) Teníamos en ese tempo entre 6.8 y 7 millones de quetzales de

presupuesto, y entonces dijimos, necesitamos que nos den dinero para seguir funcionando, pero para que nos den dinero debemos tener contactos con el rector, con el Consejo Superior, tenemos que tener poder político para estar ahí, pero no teníamos representación ahí. De todos modos, nos separamos, pero sin plata, sin recursos, no teníamos edificio. (...) y la pregunta era cómo tenemos que abrir las puertas, cómo hacer llegar el mensaje de que EFPEM no es igual que las otras facultades, que EFPEM abre las puertas a programas diferentes, diplomados, capacitaciones, abrimos la puerta a la cooperación, porque la universidad estaba y aún está muy cerrada a la cooperación, porque abrir las puertas a la cooperación para las facultades significa trabajar doble, trabajar más sin ganar más”. (EPEC, López, 2022).

Otra de las autoridades que participó en todo ese proceso desde sus inicios lo ratifica:

“¿Qué nos falta? Tener un presupuesto exclusivo para el profesorado en EBI, es lo que tenemos que buscar. EFPEM solo cuenta con 11 millones de quetzales de presupuesto al año mientras otras unidades académicas tienen entre 60 a 70 millones para la misma cantidad de estudiantes, lo que nos limita fortalecer los programas.” (EPA, López, 2022).

Lo manifestado anteriormente refleja los momentos críticos que ha tenido la universidad de San Carlos y que no dejan de ser luchas de poder. Las demandas de los pueblos originarios no son atendidas por el Estado, en su mayoría lo asume la cooperación internacional como lo manifiesta el siguiente entrevistado:

“Todos los programas que llegaban a la universidad, la universidad les decía que no, o le daba larga a las cosas hasta dejarlas. Entonces nosotros dijimos abramos las puertas de entendimiento, firmamos cartas de entendimiento junto con la Fundación Menchú, con Prodesa, de ahí se fue esto en una forma impresionante, con Japón, con Alemania, Estado Unidos, Finlandia y se fue trasladando el mensaje de que EFPEM era una institución con la que se podía platicar”. (EPEC, López, 2022).

Un desafío mayor es continuar los programas, ya que una vez la cooperación internacional deje de financiarlos, los programas terminan, lo que limita construir procesos sostenibles y de mayor impacto. Además, también la cooperación tiene una agenda propia que obedece más a intereses internacionales que nacionales como lo afirma nuestro entrevistado:

“Los avances son un apéndice, es algo pequeño dentro de toda una institucionalidad de lo que sería la San Carlos. (...) creo que nos hemos estancado porque los objetivos de desarrollo del milenio que apoyan a los Estados y los Estados se endeudan con mucho dinero, ya sea del BID o del Banco Mundial para promover esa agenda mundial y se olvidan de la agenda nacional que se tenía, que iba vinculada en promover la diversidad cultural y lingüística y profesionalización de los pueblos indígenas.” (Ajk’amalb’e, Simón, 2022).

La universidad es un espacio de poder en disputa que va más allá de la mera presencia del estudiante maya en las aulas universitarias, como lo manifiesta el Aj K’amalb’e entrevistado:

“Lo que nosotros aspiramos es a la formación de los docentes que no solo tengan conocimiento de pueblos indígenas, sino que lo desarrollen, y la forma de desarrollarlo está claro, tiene que ser en el idioma de los pueblos”. (Ajk’amalb’e, Choguaj, 2022).

11.3.3 La educación intracultural como primer camino de la EBI

No puede haber interculturalidad si no se fortalecen las culturas desde dentro. Según Abdallah-Preteille (2001) La interculturalidad como proyecto político o social, pasa esencialmente por reconocer el carácter plural de las sociedades y afirmarlas al mismo tiempo. Según la misma autora, en la actualidad los mayores desacuerdos están relacionados con el último punto, y señala que es muy peligroso reducir la interculturalidad a una herramienta metodológica sin referencia a filosofía alguna. (p. 36) En la interculturalidad lo que importa son las relaciones, más que en las culturas o los individuos.

En Guatemala aún prevalece el discurso de inclusión que de interculturalidad. La castellanización fue un ejercicio de inclusión, pero sin dignidad, como lo afirma uno de los Aj K'amab'e escuchado:

“La castellanización francamente era una inclusión sin dignidad de los pueblos indígenas, recuerdo mucho esos discursos que se decían: “para el Estado el uso de libros y maestros era para sacar la cultura y el idioma a los pueblos indígenas”. Cuando vino Naciones Unidas hizo un reporte y nos dijo que el bilingüismo en Guatemala seguía siendo sustractivo (...) no se está dando un bilingüismo, sino que una vez que aprendía el niño era suficiente. (...) Pensamos que si no se fortalecía la identidad cultural no podíamos lograr la interculturalidad, es decir, si no hay intraculturalidad no hay interculturalidad. Hay que fortalecer la autoestima propia, la identidad propia, el conocimiento propio. Si vamos a discutir con el mundo no indígena el resultado va a ser es asimilación, pero si nos preparamos, formamos, estamos orgullosos de nuestra identidad, somos conocedores de nuestras raíces, el resultado puede ser interculturalidad porque si hay intercambio de saberes.” (Ajk'amalb'e, Simón, 2022).

Lo anterior expuesto, queda claro que otro de los desafíos de la EBI es fortalecer la cultura de las y los jóvenes de pueblos originarios, de lo contrario, será un modelo asimilacionista que acelerará la pérdida del idioma, de los elementos culturales y las relaciones de poder siempre serán desiguales, subalternas y jerárquicas.

“(...)descubrí mi identidad de kaqchikel en la parroquia donde yo participa y un sacerdote Mario Tubac el daba kaqchikel en san Juan, el empezó a hablarnos de la identidad y como la identidad también puede portar a nuestra espiritualidad, en el proceso logré encontrar el espacio de la EBI esto no me lo esperaba por lo mismo que dice Darío, yo iba con la idea de aprender el idioma, me lo van a enseñar y no fue así yo también aprendí de forma interacción social, aprendí creo que la misma interacción aporta que uno se atreva, en este caso me ayudó a liberarme en esa parte lingüística que va muy amarrado con mi identidad lo digo desde lo individual, lo lingüístico la identidad el ser que uno lo puede ir construyendo, el espacio de la EBI para mí era un escape de estrés, de lo laboral

no tenía días de descanso el único día de descanso era el día que iba a la universidad”. (PEM. B’aq K’ajol, 2022).

11.3.4 Enfoque intercultural: La respuesta del Estado a la Educación Bilingüe Intercultural PARA los pueblos originarios.

Interesa volver a resaltar que para los pueblos originarios de Abya Yala, hoy llamado Latinoamérica, la educación intercultural no se limita al fortalecimiento cultural y lingüístico, sino a todos los elementos de la vida, al desarrollo de un proyecto político e ideológico de los pueblos para su liberación y la deconstrucción de un Estado colonial que fundamentó y la siguen legitimando la interculturalidad en el multiculturalismo de corte liberal como bien se presentan en diversos estudios a lo largo de América Latina.

Al revisar las políticas educativas por parte del Estado, la interculturalidad se fundamentó en el multiculturalismo de corte liberal, que no permitió cuestionar las estructuras político-económicas del sistema, promovió el acomodamiento razonable en los marcos establecidos por el sistema.

Lo anterior se refleja en un hecho estructural que viven los docentes de EBI dentro de la universidad, que podría argumentarse que es por falta de presupuesto, pero que, en el fondo, no se trata solo de eso, sino de la limitación del ejercicio de derechos como docentes y como parte del pueblo maya:

“Nuestra situación laboral nos lleva a una situación más de fondo y estructural. Aquí nadie de los docentes de EBI es titular. Todos somos interinos, eso nos priva del ejercicio de otros derechos como postularme a otros cargos, eso no lo puedo hacer porque no tengo ese derecho, esta situación sí es una debilidad grave del proceso de institucionalización”. (DSDG#1, López, 2022)

Lo anterior evidencia que es necesario tener una mirada integral sobre la EBI, cómo se ejerce o limita el ejercicio de derechos dentro de la universidad. Pese a esta limitación, los docentes también están conscientes que es necesario evaluar y redimensionar el papel

y desarrollo de la Cátedra de EBI, tomando en cuenta los distintos desafíos que hoy se enfrentan, tal como lo afirma uno de los docentes:

“Tenemos que consolidar la cátedra de EBI, yo tengo una coordinación, pero no es suficiente. Nos falta un espacio, nos falta una oficina. (...) la carrera de EBI inició para el campo de la docencia, este contexto ha cambiado”. (DSDG#1, López, 2022)

La universidad no se quedó atrás, políticas educativas discursivas, algunas características en el papel, la utilización de los conceptos políticamente correctos; sin embargo, en la realidad siguen siendo una EBI con características asimilacionista para los pueblos originarios, orientadas a mantener el estatus quo de las estructuras del poder y de las asimetrías existentes en la población guatemalteca, invisibilizando, engavetando y deslegitimando sus propuestas.

Un sistema que sigue invisibilizando y negando las formas de vida de la mayoría de los pueblos.

“Desde lo personal y lo profesional, sé muy bien que al menos en estos momentos, ser profesional de educación bilingüe ante este sistema es muy importante, porque sabemos que el sistema no permite que desarrollemos nuestros propios conocimientos como pueblos”, (PEM, Sian, 2022).

La cita anterior, es una evidencia de como la academia y la formación de “educación superior” hace parte del sistema, un sistema que surge bajo el pensamiento de la modernidad y la civilización, que invisibiliza y subalterna los conocimientos de los pueblos originarios que también son universales:

“La formación que recibí en la Educación Bilingüe Intercultural aún se quedó un poco en lo académico” (Lic. Cotzajay, 2022).

En la cultura maya la educación es parte de la vida, no se construye ni se comprende fuera de ella. Tiene un sentido transformador en la vida individual como colectiva, es holística, debe de superar los discursos vacíos de sentido, las cuatro paredes donde se

imparte para tener un contacto directo con la realidad como lo afirma la profesora Maya Kaqchikel, egresada de EBI:

“Yo creo que ahora ya no debemos de solo llevar el discurso como profesionales de EBI, sino que ahora hay que llevarlo, hay que convertirlo en una realidad, con lo que nosotros hacemos día a día”, (PEM, Sian, 2022).

La anterior entrevista refleja la responsabilidad y el compromiso profesional que tienen los egresados en mantener viva la memoria de las abuelas y abuelos ancestros, una responsabilidad generacional que también está reflejada en el Pop Wuh, cuando dice: “¡Hijos nuestros! ¡Nosotros nos vamos, nosotros regresamos! Sabias palabras, sabios consejos les dejamos. También a ustedes los vamos a dejar en estas lejanas montañas. ¡Esposas nuestras!, les dijeron a sus esposas, a cada quien aconsejaron. –Regresaremos a nuestro pueblo. Ya está alineado nuestro Señor Venado, ya se refleja en el cielo. Solo vamos a emprender el regreso, nuestra misión está cumplida, nuestros días están completos. Sentirán nuestra presencia; ¡No nos olviden no nos borren de su memoria! Cuiden de sus hogares de la patria donde se establezcan ¡Que así sea! Sigam entonces su camino, y verán el lugar de donde vinimos” Popol Wuj, Luis Enrique Sam Colop (2011)

Otras de las características que se evidencia de la formación en EBI y que se presentó como un gran desafío para la formación es el idioma.

“La Educación Bilingüe Intercultural a nivel superior debe de tener como objetivo, crear maestros y poder graduarse que revitalicen el idioma en los niños, la EBI tiene una responsabilidad muy grande, el problema que veo es que como egresados no sabemos enseñar el idioma”. (PEM, Xoyón, 2022)

El Estado ha enfocado para los pueblos originarios el paradigma de la Educación Bilingüe Intercultural, el cual es visto de manera crítica por los docentes, quienes consideran que la EBI debe ser integral, trascender de la enseñanza del idioma para transformar las relaciones de poder que permita a los pueblos originarios ejercer plenamente sus derechos, tal como lo presenta la siguiente entrevistada:

“Otro elemento para analizar es la no instrumentalización del idioma por parte de

algunos que defienden que la EBI es solo la enseñanza del idioma. Hablar un idioma no atenta contra el poder, por eso nos dejan hablar lo que nosotros queramos. Hay muchos mayas que hablan y comprenden el idioma, pero tienen una mentalidad totalmente colonial, usan su traje, ejercen su identidad, hablan el idioma, pero ya no tienen pensamiento maya. Tenemos que ver el idioma como una puerta para entrar a conocer una cultura, porque a través del idioma se genera y transmite conocimiento. Si yo defiendo solo el idioma desvinculado de lo espiritual, de los principios y valores, del tema político de defensa de los derechos de los pueblos indígenas, eso es una instrumentalización del idioma”. (DSDG#2, 2022)

La situación anterior refleja lo complejo que es abordar la EBI desde una perspectiva crítica de la emancipación de los pueblos, contrario a lo que proponen los Estados-Nación. La EBI debe superar la visión de ser mera traductora de conocimientos mediante el idioma maya, debe permitir el acceso, la resignificación del pensamiento maya y la generación de nuevos conocimientos. También hay que decirlo, que hay estudiantes que dentro de la carrera de EBI han encontrado el contacto con su cultura y con su ser:

“(…) yo valoro mucho esa reconstitución del ser (…) quizá lo que tenemos que analizar en este mundo de dominación en el que estamos. Muchos estudiantes de la EBI han reconstituido su ser y es ahí donde tiene que ir la EBI. (…) quien asume la reconstitución de su ser, asume su identidad, su historia y genera niveles de conciencia, hace su incidencia, porque muchos de estos jóvenes ya se posicionan en sus comunidades. No todo es Puak (dinero), recordemos la historia de la población con la que trabajamos, tiene una historia de violencia, tiene una historia de baja autoestima y cuando empiezan a representarnos en otros espacios, asumen su identidad”. (DSDG#1, Herrera, 2022)

11.3.5 El sentir colonial en el sistema educativo superior Estatal.

En la academia, en la universidad, en los centros educativos, en las normas jurídicas, leyes, reglamentos y acuerdos se lee, escribe y discursa que Guatemala es un país multiétnico, multicultural y multilingüe; no obstante, el concepto toma fuerza en los

diferentes espacios en la segunda mitad del siglo pasado hasta la primera década de este siglo; tiempo en el cual también fue surgiendo a nivel internacional como nacional, un conjunto de normas jurídicas que sustentan el derecho a una educación diferente y acorde a la identidad cultural y lingüística de los pueblos originarios.

Una de las razones por las cuales los pueblos originarios demandaron una educación intercultural, fue y es la vivencia del racismo hacia los pueblos originarios por parte de las instituciones públicas del Estado, refiriéndose a esas de imposición de un solo pensamiento, un solo conocimiento, una sola forma de ver el mundo, actitudes, comportamientos y un conjunto de elementos subjetivos que se transmiten mediante los procesos de socialización, enseñanza y aprendizaje en las aulas, escuelas y universidades. Estructuras que logran determinar el ser de las personas en función a un poder hegemónico cultural y lingüístico de reproducción y el mantenimiento del estatus quo de la sociedad y el Estado racista negando el ser de los otros pueblos que han sido marginados y excluidos.

Las aulas universitarias no se quedan exentas de esas relaciones de dominación, tal como lo indican las y los profesiones egresados en Educación Bilingüe Intercultural.

“(…) no podemos decir que EBI es lo mejor que nos haya pasado, no, porque para aquel que no lo ha vivido, sentido, que no ha tenido esa confrontación ante un sistema que te oprime, que te excluye, que te discrimina, o sea no hay oportunidad para él, eso también se vivió en la formación de la EBI”. (Lic. R. Otzoy, 2022).

Lo anterior, nos lleva a recordar que el asimilismo, se fundamentó en las ideas del evolucionismo, considerando que algunos de los pueblos se mantienen en estado “primitivo y salvaje” y, por lo tanto, deben evolucionar a estados superiores de “civilización, desarrollo y modernidad”, a una educación “superior”.

Unido a lo anterior, aún se arrastra la problemática económica y social que se intenta justificar con el supuesto “retraso” de los pueblos considerados inferiores y se plantea su aculturación como solución a la marginación y exclusión en que se encuentran. Se

les trata de vender la idea de “abandonar la cultura atrasada es acceder al desarrollo” pensamientos y finalidad implementadas a través de las políticas educativas. Educar para trabajar.

Sin embargo, en las comunidades rurales, madres y padres de familia constantemente manifiestan a sus hijos que la educación es la herramienta de superación para mejorar sus condiciones de vida.

“Considero que uno de los desafíos más grandes es encontrar trabajo ¿la EBI me da de comer? ¿el nivel de profesionalismo que nos brinda la formación responde a nuestras condiciones? Desde la experiencia cuando se toca la puerta a una institución ya sea del Estado o sociedad civil, nos niegan una oportunidad laboral, ese es el sistema que te oprime y que ha influido en el pensamiento que se debe de tener un cartón, un título para ingresar al sistema”. (Lic. R. Otzoy,2022).

Una vivencia que lo confirma otra profesional egresada.

“La EBI desde la perspectiva de que nos va a dar un trabajo, NO, esa es una realidad, no nos lo va a dar, no nos lo va a dar desde lo que vive mucha gente egresada y por lo que se ve. Toda la gente piensa que al salir de EBI va a poder tener un trabajo, automáticamente una plaza, ¿no?”. (PEM, Salazar, 2022).

Por otro lado, habrá que revisar la formación en EBI, ¿Cuál es su proyección y enfoque? Genera las capacidades y competencias necesarias para responder a las demandas y necesidades de los pueblos y sus comunidades.

“La gran mayoría de los graduados, les dan el trabajo por haberse graduado de EBI, y de ahí no saben cómo enseñarlo entonces caemos otra vez en enseñar un poquito de vocabulario. Sinceramente lo he visto en muchas de las situaciones, si sabemos que el objetivo es revitalizar el idioma en las escuelas, yo pienso que deberíamos de tratar en la EBI de asegurarnos de que nuestros graduandos salgan con esa herramienta”, (PEM, Xoyón, 2022).

Al profundizar que son herederos de un sistema educativo de dominación en dónde a lo

largo de su formación se impuso una forma única de ver el mundo, una imposición cultural a través del idioma, las formas de ver la vida, las costumbres, las formas de organización, las formas de relacionarse con la naturaleza y la negación de su mundo van dándose cuenta de que el sistema educativo los ha mutilado y les ha negado el ser.

“Bajo estos escombros del racismo, la discriminación, la neo colonización y toda esa parte, como estudiantes ya empezamos a tener otra visión diferente del mundo y proponer acciones a ejecutar para contribuir en la transformación de estas realidades”. (Lic. Pichiyá, 2022).

Los conceptos antes citados por el profesional consultado muestran que en los actuales tiempos el racismo sigue vigente hacia los pueblos. Marta Casaús, nos lo recuerda: “En Guatemala, se ancló en un darwinismo racial brutal, en la creencia de las razas superiores. Las fuentes de las que bebieron los intelectuales liberales guatemaltecos fueron argentinas y uruguayas”. (Casáus, 2017, p. 1)

Por otra parte, y como bien lo dice el Aj K’amalb’e Mario Noj, “han pasado más de 500 años y la cultura de los pueblos indígenas sigue vigente, actuante y potenciando su desarrollo en este contexto, tiempo, espacio y situaciones sociopolíticas. No ha sido necesaria **“su adaptación a los supuestos culturales impuestos por el pueblo dominante”**, a pesar de la historia vivida por los pueblos indígenas de aplicación de *políticas públicas, especialmente las educativas que han pretendido su aniquilamiento, con políticas etnocidas y genocidas: cultura e idioma. En 1824 “en las discusiones de la Asamblea Nacional Constituyente también se planteó que, en tanto se solucionaba el problema de la infraestructura, el contacto entre ladinos e indígenas era una estrategia positiva para lograr la extinción de los idiomas indígenas y procurar su ilustración”*. (Portilla, 1989, citado por Noj, s/f).

El dato anterior hace parte del conocimiento histórico de las políticas educativas para los Pueblos Originarios, estudiados y profundizados por las y los profesionales egresados de EBI, por lo que, al comparar con la realidad, van identificando los fundamentos teóricos ideológicos de las políticas educativas en la sociedad sociopolítica

de Guatemala.

“Cuando hablamos de educación bilingüe hay que tener claridad que existen diferencias dentro de la educación bilingüe, si hablamos a la general aquí en Guatemala, la educación bilingüe que está implementando el Ministerio de Educación, es una pintura, es un maquillaje, lastimosamente no están conscientes con su pueblo, no tiene esa dimensión política para la transformación de la realidad”. (PEM, Hernández, 2022).

Desde sus propias experiencias van profundizando su quehacer profesional como parte del sistema educativo nacional, van poniendo a prueba sus conocimientos para poder diferenciar las Políticas o lineamientos que el Ministerio de Educación reglamenta para o discursa de lo que es la Educación Bilingüe Intercultural en la realidad sociocultural guatemalteca.

“Se habla de acciones o programas desarrollan la metodología para la enseñanza del idioma pero no se monitorea ese trabajo, cuando se va a ver al aula no se está ejerciendo, la educación bilingüe va de la mano con la educación tradicional, de alguna manera la DIGEBI hace una transferencia lingüística, los estudiantes de sexto primaria ya no salen con esa actitud de qué están comprometidos con el idioma y sus elementos culturales, conforme van pasando los grados se va perdiendo, en el trasfondo nos están y siguen castellanizando. Eso es lo que está haciendo la DIGEBI”. (PEM, Patán, 2022).

11.3.6 El Racismo como herencia de dominación en las relaciones socioculturales en Guatemala, durante el pasado-presente.

“Una de las principales causas de la pérdida de la herencia cultural que se tiene, viene de la familia, esto lo tengo claro: Mi papá se quitó el apellido del abuelo por discriminación. Se caso con mi mamá siendo ella Maya Kaqchikel le prohibió varias cosas. A mí me criticaron por no hablar mi idioma y tienen razón, pero no conocen que historia tengo. Mi papá es un discriminador y medio, se cambió el

apellido (...) que tiene raíces españolas. Mi mamá que era maya hablante sufrió con mi papá siendo su esposa. Me preocupa que mi papá está tomando fuerza en espacios de decisión donde impone su pensamiento racista y discriminador. Muchos tienen este perfil”. (DSG#2, 2022).

La llegada de un sistema moderno de “**Civilización**” que para los pueblos originarios no ha significado más que la muerte de un sistema de vida. Se impuso el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, se clasificaron los pueblos y se desarrolló el repartimiento y la encomienda. El modelo social se basará en la separación de los diferentes; es un modelo centralista urbano basado en el desarrollo de la metrópoli colonial, en el cual se extrae la riqueza de la tierra y la explotación de la mano de obra local y se traslada al centro. Ideas que se pueden sustentar con los pensamientos y estudios de la Patria del Criollo de Severo Martínez (1970), Guatemala: Una Interpretación Histórico Social de Carlos Guzmán Bóckler (1975), Guatemala: Linaje y Racismo de Marta Casaús, (1992), Patriarcado, dominación colonial y epistemologías Mayas de Aura Cumes, (2019), entre otros.

El **racismo** abarca la ética de la sociedad colonial, se constituye en la columna vertebral para la configuración de la estructura social y política de la Corona en Guatemala.

Se configuró el estereotipo del otro como un ser inferior, haragán, bárbaro y salvaje. Son Innumerables las enunciaciones peyorativas que utilizan las élites criollas para definir al “indio” y para justificar la continuación de los servicios personales y de la encomienda.

“Así el indio es señalado como haragán por naturaleza, como prejuicio étnico y de clase” (Casaús, 1999, p, 52).

El **prejuicio étnico** y la **identidad cultural** son los factores que se encuentran estrechamente relacionados; por ello la construcción del imaginario racista de la élite criolla colonial va a ser uno de los mecanismos fundamentales para valorar

negativamente una diferencia y convertirla en desigual y en opresión.

En la primera parte, la época de la mal llamada “independencia 1821”, los criollos sostenían que:

“El indio” no podría participar de la construcción de la nación pues su condición embrutecida lo ubicaba en la más extrema ignorancia” (Casaús, 1998, p. 33).

En estudios realizados sobre Antropología cultural, Espejo para la humanidad se puede encontrar que:

“El conflicto étnico suele surgir por reacción a prejuicios. Actitudes y juicios o discriminación reacción: Prejuicios significa minusválidar a un grupo por el comportamiento, valores, capacidades o atributos que asume. Las personas están prejuiciadas cuando sostiene estereotipos sobre grupos y los aplican a los individuos” (Kottak, 2011, p, 38).

Por otro lado, el colonialismo, la opresión, el racismo no solo se vive y se siente en Guatemala. En el campo internacional, la discusión y el debate sobre estas categorías lleva un largo tiempo por parte de universidades para su reflexión, análisis y su uso.

“(…) las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no sólo arrastran la “herencia colonial” de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente” (Gastro-Gómez, 2005, p, 1)

Santiago Castro, sigue argumentando:

“(…) la universidad reproduce este modelo, tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras” (Gómez-Castro, 2005, p, 1).

Con la categoría del racismo importan profundizar otras categorías como los prejuicios, la civilización, la identidad y lo étnico para comprender porque dentro de las poblaciones originarios son categorías que no existen y connotan grandes cargas de

clasificación para legitimar el pensamiento dominante en la sociedad, en la academia y en los grupos de poder dominante.

También lo profundiza la antropóloga Aura Cumes cuando lo manifiesta “El poder que da el racismo no es exclusivamente material o económico, también es cuestión de poder moral y cultural, aquel que se acredita una posición de superioridad se permite nombrar al otro, es decir se inventan quien es el indígena”, (Cumes, 2019, p. 1).

Ambas autoras sustentan que en Guatemala se vive en un Estado racista desde su fundación; sin embargo, en los actuales tiempos es la norma en la sociedad.

Por otro lado, el racismo fue la herramienta del colonialismo y junto a ello, la opresión, el racismo no solo se vive y se siente en Guatemala. En el campo internacional, la discusión y el debate sobre estas categorías lleva un largo tiempo por parte de universidades para su reflexión, análisis y su uso.

“(…) las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no sólo arrastran la “herencia colonial” de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente” (Gastro-Gómez, 2005, p, 1)

Santiago Castro, sigue argumentando:

“(…) la universidad reproduce este modelo, tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras” (Gómez-Castro, 2005, p, 1).

Con la categoría del racismo importan profundizar otras categorías como los prejuicios, la civilización, la identidad y lo étnico para comprender porque dentro de las poblaciones originarios son categorías que no existen y connotan grandes cargas de clasificación para legitimar el pensamiento dominante en la sociedad, en la academia y en los grupos de poder dominante.

El racismo se ha naturalizado, porque no sólo sirve para justificar la explotación, la dominación y la opresión, sino que sirve también para cohesionar a la clase dominante y a las clases medias que quieren “blanquearse”, para formar parte de la clase dominante.

11.3.6.1 La vivencia del racismo en la formación universitaria no se queda atrás:

Desde las voces de EBI.

**“La EBI nada contra una gran corriente de opresión, de racismo, de contra historia, de colonización, de violencia”.
(DSD#2, Miza, 2022).**

La Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, en el artículo 1, establece que “En la presente Convención la expresión “discriminación racial” denota toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas políticas, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. (FRMT, 2007, pp. 97-98) Asimismo la Red de investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina (Wade, 2021) declara que el racismo es un fenómeno que va más allá de la discriminación por color de la piel, que es una forma de dominación estructural que inferioriza a grupos y personas, que se expresan en ideas y prácticas institucionales cotidianas y que se basa en la creencia de la existencia de “razas humanas” (p. 167) También se entiende por racismo, el odio, rechazo o exclusión de una persona por su raza, color de piel, origen étnico o su lengua, que le impide el goce de sus derechos humanos.

Los pueblos originarios han sufrido racismo desde la invasión colonial tanto por parte del Estado y la sociedad guatemalteca. El racismo está presente en las instituciones públicas como también en las relaciones sociales, que se ha venido transformando sutilmente en el tiempo y en los espacios sociales, y en cierta medida, hay actitudes racistas que se han normalizado dentro de la sociedad guatemalteca, y que no son

percibidas como racistas.

Las voces de las y los entrevistados dan cuenta que la universidad de San Carlos es racista y discriminadora. Al respecto uno de los docentes escuchados manifestó:

“El racismo está vigente en la EFPEM y en la Universidad en general, no se reconoce a la cátedra de EBI como a los docentes y estudiantes como sujetos de derechos. Nos ven como objeto, como si estuviéramos mendigando algo dentro de un espacio. Tanto a docentes como a estudiantes les tocó recibir clases bajo los árboles, hubo otras actitudes como cuando se presentaron a los docentes de todas las carreras, los de la EBI estaban ahí presentes, pero no los presentaron. Tanto alumnos como docentes hemos vivido el racismo en varios momentos, pero no lo visibilizamos ni denunciemos” (DSDG#2, 2022).

También los egresados y estudiantes de la EBI de las primeras generaciones lo manifiestan:

“(…) para nosotros fue impactante ver cuando pasaban los estudiantes de física con sus experimentos. Todos nos quedamos con la boca abierta. Cuando pasaban los de química, los de matemática con aquellas estrategias en enseñanza de la matemática. A nosotros siempre nos dejaban entre los últimos. Nosotros decíamos, mucha, preparémonos, veamos cómo lo hacemos mejor, nos auto motivamos.

Estar en la EBI dentro de las aulas universitarias fue algo muy importante que nos traen muchos recuerdos, principalmente estar en los cursos que eran comunes con otras carreras, que ni sabían que nosotros existíamos, pero conforme nos fuimos adentrando nos fuimos ganando un espacio, el cual nos lo ganamos a puro pulso, no solo entre nosotros que éramos entre 40-60 estudiantes, que recibían clases, pero que aún no teníamos garantizada la inscripción, porque fue un proceso extraordinario. Cuando nos tocaban los cursos comunes sucedía otra cosa, era frustrante porque nos topamos con catedráticos racistas”. (PEM. Tamup, 2022).

La siguiente vivencia del racismo en el aula, da cuenta que este impacta en la vida individual y colectiva de los estudiantes mayas:

“Recuerdo la ocasión cuando un licenciado del área común en la EFPEM, quien daba el curso de historia, nos rechazó y nos cuestionó, qué estábamos haciendo en su curso, que no teníamos nada que ver ahí, que no había espacio para nosotros, esto fue muy doloroso recibir esto de un licenciado, aparte de ser un historiador que conoce la realidad, se portó así. Ante esta situación la reacción del grupo fue salirnos de la clase y dijimos que ya no nos dejaríamos humillar más.

Nos convocamos entre nosotras para este problema, dijimos que ya no queríamos regresar con el mismo licenciado, pedimos un nuevo licenciado y exigimos que pidiera una disculpa pública por lo que había hecho, con esto yo empecé a experimentar la resistencia que tienen los compañeros, que hemos empezado a asumir algunos y ver cómo esta fuerza nos hace levantarnos de todas estas experiencias de racismo, que a veces no quisiéramos vivir, menos en la universidad pública, aunque entendemos que esta casa de estudios es bien racista, clasista y discriminadora hasta la fecha, incluso de cierta forma, la EBI hasta la fecha no encaja dentro de estos parámetros que tiene la escuela. Esta fue una de las experiencias que más me llamó la atención y que me hizo trascender en mi vida individual como colectiva. Fue algo que me impactó mucho”. (PEM. Peña, 2022).

La vivencia anterior, la describe una estudiante que ingresó por equivocación a la carrera de EBI, profesional que se identifica como Mestiza; sin embargo, el hecho de estar dentro de una comunidad maya la hace ser parte de ella en todos los hechos y acontecimientos. Hoy una profesional en Profesorado en Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya con un nivel de conciencia que despierte en su quehacer profesional y humano la resistencia contra el racismo.

Otro de los compañeros de esa cohorte y ahora profesional, lo confirma:

“Después de discriminar a la EBI, los catedráticos tuvieron más sutileza y comprensión, los catedráticos eran muy exigentes, como en el curso de proyectos educativos, (...) ya fueron reconociendo los temas de la EBI; sin embargo, con otros catedráticos ya existía un trato igualitario en curso de área común, entregamos un trabajo en kaqchikel con uno de los docentes (...) nos lo aceptó porque él apreciaba mucho a la EBI”. (PEM. B’aq K’ajol, 2022).

Sin embargo, las y los estudiantes ante el desconocimiento de los procesos que se van llevando conforme va avanzado su formación; no van con la intención de crear conflictos entre estudiantes, ni con docentes, mucho menos con las autoridades.

Otra de las experiencias de racismo lo resalta la profesional que egresó con el título de Licenciada en EBI:

“Ahora que recuerdo en los cursos comunes no contábamos con escritorios, nos sentábamos hasta atrás, en las orillas o hincadas en el suelo, así pasamos todos los años sin pupitre dentro de la universidad, ya sea porque llegábamos hasta después dado a que teníamos que trasladarnos de un edificio a otro, o porque no había escritorios, o porque era la EBI, no sé; pero, si se vivió bastante esto. También en cuanto a los acontecimientos como fue el caso que vivimos en el curso de historia como es de sorprendente porque se tienen que dar actos como este para que se reconozca la existencia de algo que está ahí y que se le dé su espacio, y también como estos acontecimientos han sido los espacios o los caminos que se han ido creando para que los que nos sigan no sufran de actos como este dentro de la universidad”. (Licda. Poyón, 2022).

Como se ha conocido anteriormente por las y los mismos entrevistados, es dura esta experiencia pública que se manifestó en la clase de historia que queda en la historia pero que también puede sentirse en los actuales tiempos porque trastoca, como un acontecimiento de racismo en las aulas de la USAC, de la carrera de la EBI. Sin embargo, el camino para la descendencia de los Pueblos Originarios es ancho y se debe seguir buscando soluciones ante estas situaciones que marcan la vida académica y

cultural de estudiantes y profesionales que aman su cultura.

En este contexto cabría preguntarse:

“¿Por qué las ciencias sociales en general, la latinoamericana en particular y la guatemalteca en especial han sido tan renuentes en abordar el tema del racismo en sociedades pluriétnicas y multiculturales en donde el fenómeno ha sido una constante y ha estado presente en el imaginario social de todos los grupos étnicos? Como bien lo cuestiona, (Casaús, 2000, p.28)

Habría que también profundizarse el origen y la legitimidad científica de las ciencias sociales de corte neoliberal y si estas generan la capacidad de profundizar el problema de dominación en la sociedad, a favor del pensamiento hegemónico de la oligarquía guatemalteca a fin de que los pueblos originarios vivan según ellos en la ignorancia, invisibilizando, negando el pensamiento, conocimiento y saber ancestral.

Ante toda esa negación los estudiantes aquel momento, pero ahora profesionales en los actuales tiempos, tuvieron y tienen la claridad de hacer diferencia en su formación.

“Las áreas comunes, eran tradicionales, hubo discriminación al impartir un solo conocimiento, que generó vivenciar el racismo de todo tipo; asimismo, las carencias metodológicas de cada catedrático en el área común a diferencia del abordaje por parte de docentes de la especialidad en EBI”. (Lic. Jacinto, 2022).

Existe en su mayoría dentro de las manifestaciones de las estudiantes y ahora profesionales de EBI, un sin sabor de su experiencia en la formación de las áreas comunes, las formas y maneras de trato hacia las y los estudiantes, expresando lo incómodo de tener que recibir las clases en espacios donde el ambiente no les generaba confianza y seguridad de expresarse dado a la lógica de sus pensamientos y conocimientos que se relacionaban a su contexto y realidad.

Diversas y complejas fueron las experiencias sentidas por parte de las estudiantes que buscaron como mecanismo de protección para ingresar a los cursos del área común, era

la capacidad de sentirse en familia, en dónde el sentido se comunitariedad y colectividad era su fuerza.

“Cuando nos tocaban los cursos comunes sucedía otra cosa, era frustrante porque nos topábamos con catedráticos racistas. Había dos catedráticos racistas. Un día el licenciado (...) estaba hablando de la historia de Guatemala como ejemplo, porque llevábamos un curso de investigación con él, se estaba refiriendo al conflicto armado y se dirigió a nosotros como estudiantes y nos dijo lo siguiente: bueno ustedes de la EBI qué opinan, quiero escucharlos, dijo, como solo estaban hablando los estudiantes de literatura y económico contable, volvió a decirnos, por qué no hablan, o ustedes todavía se sienten frustrados por el conflicto armado, supérenlo, admítanlo. Nosotros nos quedamos viéndonos la cara uno al otro; sin embargo, ninguno de la EBI respondió, quizá porque sentimos impotencia, nos sentimos frustrados, o para no contradecirle al licenciado. Lo que hicimos fue no participar, nos quedamos en silencio, al salir de clase nos quejamos, expresamos lo que sentimos, nos desahogamos, fue frustrante con este catedrático porque siempre nos habló de una manera brusca y racista”. (PEM, Toxcón, 2022).

Dentro de las vivencias de racismo habrá que considerar los costos de la salud emocional y las violencias psicológicas que genera en la vida de las y los estudiantes para poder determinar los grados de responsabilidad que las autoridades educativas deben de considerar con relación a los hechos por parte de docentes o compañeros estudiantes.

“Fue muy complicada esta parte, recibimos clases en el suelo, a veces en la puerta, parados al lado del aula, esta experiencia me impactó porque creí que era parte del racismo que se vivía en el aula. El racismo era algo que se sentía en el aula al igual que la discriminación. En lo personal nunca había sentido el racismo y lo empecé a sentir junto con los compañeros de EBI, empecé a identificar cómo esto afectaba la personalidad de los compañeros, incluso afectarme a mí también en mi condición de ladina. mestiza”. (PEM. Peña, 2022).

Cada estudiante, cada cohorte han vivido de diferente forma el racismo en la EBI, de manera individual y colectiva, por ello es importante, seguir reflexionando y analizando

las formas en que se degenera el racismo, no solo en la academia sino en las relaciones sociales.

11.3.6.2 La Religión como herramienta de dominación para los Pueblos

Originarios

Este tema es problematizado e importante comprender como hasta en los actuales tiempos la religión es uno de los instrumentos de dominación y en la EBI no ha sido la excepción, hablar de religión en la EBI, es generar problematización en los procesos de formación en estudiantes. Habrá que recordar que en la época colonial se sostenía que los nativos eran seres inferiores, haraganes, conformistas, barbaros, idolatras y salvajes. Y bien lo describe el Chilam Balam de Chuyanel, con el siguiente párrafo.

“(...) entró a nosotros la tristeza, que **entró a nosotros el cristianismo**. Porque los muy cristianos llegaron aquí con su dios; pero ese fue el principio de la miseria nuestra, el principio del tributo, el principio de la limosna, la causa de que saliera la discordia oculta, el principio de las peleas con armas de fuego, el principio de los atropellos, el principio de los despojos de todo, el principio de la esclavitud por las deudas, el principio de las deudas pagadas a las espaldas, el principio de la continua reyerta, el principio del padecimiento. Fue el principio de la obra de los españoles y de los padres, el principio de usarse los caciques, **los maestros de la escuela** y los fiscales”. (Versión de Antonio Mediz Bolio, citado por, Miguel León Portilla: 1989).

Junto a la espada y la cruz la religión vino a los territorios de Abya Yala con los invasores y ha jugado un papel muy importante en el proceso histórico para el exterminio de pueblos y sus formas de vida basados en la “modernidad civilizatoria de superioridad” al considerar sus prácticas de espiritualidad y su relación con la madre tierra de brujería, hechicería, entre otros. Ha servido como un brazo operativo de grandes grupos de poder desde la invasión hasta los actuales tiempos.

A lo largo de la construcción del Estado guatemalteco, la religión ha tenido influencia en las políticas educativas del país. En donde uno de sus fundamentos teóricos

ideológicos tuvo su base en el adoctrinamiento de los pueblos.

“Las escuelas para indígenas creadas por la Iglesia a inicios de este período tuvieron como objetivo fundamental la formación de maestros con conocimientos prácticos para que regresasen a sus comunidades a difundir lo aprendido, sin cuestionar –sino a la década de 1980- el imaginario de lo guatemalteco que asumía y difundía el Estado y que estaba construido alrededor de lo ladino como sinónimo de “modernidad” y “civilización”. A ello se sumaba la insistencia de una formación en la ideología anticomunista, como prevención, de que fueran *manipulados* por parte de los opositores al Estado legitimado en 1954”. (Noj, s.f. p. 5).

Pero no solo se puede hablar de la religión católica, también se encuentra el cristianismo protestante como un medio de enriquecimiento, mutilamiento y exterminio de la espiritualidad de los pueblos. Tal como se describe en este artículo:

“Curiosamente las autoridades religiosas protestantes denominadas “pastores” se hacen ricos de la noche a la mañana, con la recaudación de los diezmos y ofrendas de sus feligreses fanáticos quienes en su generalidad son de la clase baja. Es muy paradójico que los pobres les hagan ricos a los representantes de Dios”. (Rumi, 2018, p.1).

Hoy por hoy, la sociedad guatemalteca atraviesa una dominación política, económica, cultural y social con influencia religiosa. Se ha llegado al poder político y las políticas educativas siguen teniendo grandes influencias religiosas a favor de los intereses de poder de los grupos oligárquicos que son quienes administran el poder en todas sus manifestaciones.

Las estudiantes y profesionales de EBI también viven estos mandatos religiosos dominantes que satanizan, trastocan y dividen las formas propias de vida de las comunidades. Pero, esta situación no se queda en la comunidad, también se vive y las y los estudiantes lo vivieron y lo padecieron en las discusiones en su formación académica cuando profundizaban su identidad y origen maya:

“(…) lastimosamente este sistema educativo nacional y las religiones han venido a matar los saberes y la vivencia comunitaria en las comunidades”. (PEM, Curruchich, 2022).

En otros casos, al despertar la conciencia por parte de sus docentes y conocer el desarrollo histórico de los pueblos originarios les ha dado claridad de su origen y su historia.

“No lográbamos comprender el pensamiento crítico, queríamos cambio de catedráticos, pensábamos que se inventaban las cosas, varios se quedaron por el problema de religión”. (PEM. Hernández, 2022).

Al revisar sus teorías y conocer otra historia desde la mirada de los pueblos, fueron asumiendo que a lo largo de su formación educativa les habían negado su ser maya.

“Lo más significativo que me ha dado EBI, es rescatar nuestro ser, tenía la perspectiva de aprender nuevos idiomas, en el primer semestre fue un reto, hicimos actividades, según las potencialidades de cada quien, el tema complicado en EBI fue la religión”. (PEM. Salazar, 2022).

El papel del docente para esta liberación no fue fácil y como bien lo dice Paulo Freire que la “liberación para los oprimidos tendrá un parto muy doloroso”, (Freire, 2005, p. 47), y a partir de ese parto, de esa lucha que debe asumir con decisión, con determinación, gracias a su descubrimiento crítico, surgirá un hombre nuevo, una mujer nueva en estado permanente de liberación.

11.3.7 La diversidad cultural que accesa a la Educación Bilingüe Intercultural en la EFPEM- USAC.

Uno de los objetivos de este estudio fue definir la población estudiantil que ingresa al programa de Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM, de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

La población que ingresa a esa carrera en su mayoría responde a una diversidad cultural de la población que coexiste en la sociedad guatemalteca.

Hablar de “diversidad” es complejo y posee diferentes significados dependiendo del uso que se le quiere dar, en este apartado se enfocará de manera específica a la educación y lo sociocultural.

Por otro lado, existen diversos tipos de diversidad, definiciones o conceptos cuando se trata de la multiplicidad de objetos, personas o cosas en general, se debe destacar que existen diferentes tipos, algunos asociados a la biodiversidad y otros que se adaptan a temas culturales, de sexo, religión, entre otros. Cada uno tiene características específicas y es necesario conocerlas para tener una definición clara.

- Diferentes organismos en la tierra = Biodiversidad
- Diversidad de género: diversidad de familias e incluso diversidad hispanohablante,
- Diversidad biológica: la gran variedad de organismos vivos, plantas y animales que existen en el planeta.

Importa resaltar la diversidad cultural para comprender la variación natural entre los diferentes pueblos, culturas y personas. Sin embargo, también se hace necesario identificar dentro de esa diversidad cultural que diversidad lingüística hace uso la población estudiantil que accesa a la EBI, en la EFPEM-USAC.

Al querer conocer en registros estadísticos sobre ¿Qué población estudiantil ingresa al profesorado y licenciatura de Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya en la EFPEM-USAC? No se encontraron datos, ni registros que nos pudieran dar información sobre el género, identidad cultural y lugar de procedencia de la población estudiantil en EBI. Lo que nos demuestra que es una tarea pendiente por considerar e incorporar en el sistema de registro y estadística para visibilizar y significar la población que accesa a ese programa y cómo desde las políticas administrativas de la EFPEM prioriza a esa población considerando sus características.

Sin embargo, un dato que se pudo conocer fue el siguiente:

“Del año 2011 al 2020, han ingresado a la Educación Bilingüe Intercultural con

énfasis en la Cultura Maya, una población de 4,107 estudiantes”. (Secretaría Académica, 2022).

Desde la experiencia y acompañamiento docente se pudo conocer:

“Haciendo memoria, desde el 2011 al 2020, la población estudiantil que ha accedido a la EBI es diversa, diversa geográficamente porque en su mayoría llegan del interior de la República, departamentos lejanos como Huehuetenango, San Marcos, Alta Verapaz, Totonicapán, Sololá, Mazatenango, Santa Rosa, Palín, Escuintla y en una mayoría llegan de la región central y de los departamentos más cercanos a ciudad capital, Chimaltenango y sus municipios, San Juan Comalapa, Tecpán, Patzún, Patzicia, San Pedro Yepocapa, Santa Cruz Balanyá, Sumpango, Sacatepéquez, Santa María de Jesús, y los municipios de la ciudad capital como San Juan Sacatepéquez, San Pedro Sacatepéquez, San Raymundo, Chuarrancho, San Pedro Ayampuc, San José del Golfo, Mixco, San José Pinula y otros. Incluso han llegado estudiantes de la República de Chile a formarse dentro de las aulas de la EBI.

La población estudiantil es diversa culturalmente, en donde predomina el Pueblo Kaqchikel, Poqoman, K'iche', Mam, Q'eqchi', Q'anjob'al, Xinkas y población ladina mestiza.

Dentro de esa diversidad la población estudiantil se ha relacionado con diversidad de género de los que han podido caminar y complementarse en sus diferencias. La EBI es un calidoscopio cultural y cada una de las personas llevan sobre su cuerpo su territorio, sus conocimientos y saberes”. (DSDG#1, Herrera, 2022).

La cita anterior nos muestra una población que en su mayoría proviene del área rural y que, debido a sus características de clase, físicas o culturales, son separados de hecho de los otros miembros de la sociedad en la que viven por el trato diferente y desigual que reciben por parte del Estado, las instituciones públicas y organizaciones sociales en su mayoría y por lo tanto se consideran a sí mismo

como objetos de discriminación colectiva. En tanto que las disciplinas que desarrolla el currículo para su formación aún en la mayoría de los cursos arrastran un enfoque eurocéntrico. El pensamiento, conocimiento, saberes y haceres de los pueblos aún es poco del que no se le contempla presupuesto para su funcionamiento.

Realidad que nos invita a reflexionar para analizar ¿Cómo la formación en la EBI responde a esa diversidad? ¿Cómo la Educación Superior responde a la heterogeneidad de sociedad guatemalteca? Y si en las aulas universitarias realmente de vivencia la interculturalidad en la diversidad cultural.

11.3.8 Currículum como una categoría en disputa para profundizar el pensamiento, conocimiento y saberes mayas.

“La EBI fue mi primera casa de estudios donde me pude formar, pude descolonizar el pensamiento, hay varias vivencias y me quedo con esto. El currículo es vivencial”. (PEM. Chajón, 2022).

El currículum tiene varias definiciones según su enfoque y teorías de aprendizaje. Para efectos del presente estudio, se asume la definición de Alicia de Alba y de Lawrence Stenhouse.

“Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el acontecer de los currículos en las instituciones sociales educativas”. (De Alba, 1995, pp. 59-60)

El currículo es o como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica

y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (Stenhouse, 1991)

Desde esta perspectiva, el currículo es un espacio en disputa, que debe representar las propuestas o los proyectos educativos de los distintos pueblos, grupos o sectores, no solo la propuesta del Estado o de la institución educativa.

Al Estado le interesa la interculturalidad desde la perspectiva funcional que como lo apunta Navarro (2020), es aquella que no cuestiona las desigualdades sociales ni mucho menos las grandes brechas entre los que tienen todo y los que no tienen nada. La interculturalidad funcional permite hablar el idioma materno, resaltar los elementos culturales folclorizados, incluso el desarrollo de los conocimientos de los pueblos originarios sin llegar a cuestionar las relaciones de poder o el mismo poder hegemónico que ejerce una cultural sobre las otras.

Este enfoque ha confundido a los docentes, que como bien lo indica el mismo autor citado, “asumir esa postura ha llevado a fraccionar el colectivo de docentes en dos grupos; por un lado, se encuentran quienes argumentan que la interculturalidad debe girar en torno a la lengua y a la vestimenta tradicional, lo cual se acerca al multiculturalismo liberal. Por otro lado, se encuentran aquellos que señalan la necesidad de traspasar la visión folclórica y esencialista de la interculturalidad, que desde la institución se transmite”. (pp. 121.) Al respecto un docente de la EBI refiere lo siguiente:

“Algunos autores dicen que hacer educación bilingüe nunca deja de ser asimilacionista, yo creo que eso nos ha perjudicado mucho, porque dentro del Estado, dentro del gobierno, pasan las personas y uno eleva sus esperanzas y luego se desinfla, porque no se hace nada, no pasa nada. Considero que hay que retomar y trabajar muy duro sobre nuestro sistema propio. Es un sueño pero que algún día tendrá que ser. La EBI es transitoria, es un medio, no es nuestro fin”. (DSD#G1, Yac, 2022)

En sintonía con lo anterior también está la siguiente vivencia:

“Alguna vez me dijo una persona, mira, nosotros nos opusimos enormemente al

tema de Educación Bilingüe Intercultural por décadas, y yo le pregunto ¿por qué que se opusieron dime la verdad? Sabes por qué, primero porque no entendíamos el tema, segundo, porque quienes lo explicaban no lo explicaban bien, y tercero, porque nunca surgió de las bases, surgió una especie de imposición de la visión de lo que debería ser”. (EPEC/López, 2022)

La confusión que se genera, también la expresó un egresado y docente de EBI así:

“Hay maestros que nos han dicho que la EBI no solo es hablar el idioma maya, esto me ha confundido y me ha generado muchas dudas. Veo como una debilidad que tanto egresados de profesorado como de licenciatura salen con un título bilingüe, pero en realidad, son monolingüe español” (DSDG#2, Pichiyá)

Asimismo, la profesional egresada de EBI, lo ratifica:

“La EBI en la universidad estatal únicamente brinda aspectos teóricos de EBI; sin embargo, como sistema educativo no aborda los aspectos especiales para el sostenimiento y mantenimiento de los idiomas minorizados, de las luchas y resistencias de los pueblos **minorizados**, de ser una política de lucha desde y con los pueblos”. (PEM. Sian. 2022)

El currículo a nivel superior debe incluir y desarrollar los diferentes proyectos sociales de los distintos pueblos, culturas, sectores o grupos. Los vacíos o las ausencias de estos proyectos generan desequilibrio y, por consiguiente, son cubiertos por los proyectos sociales de los grupos hegemónicos que imponen una Educación Bilingüe Intercultural de corte multiculturalista y de perspectiva funcional, como ya se ha referido en este estudio, y como también lo plantea una de las docentes entrevistadas:

“Tenemos que ver nuestros procesos de manera integral y política para que no nos instrumentalicen. (DSDG#2, Pixtún, 2022)

11.3.8.1 Currículum e identidad maya

El diseño curricular aprobado por el Consejo Superior Universitario de la San Carlos, de la carrera de Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la

Cultura Maya, en el año 2007, en el apartado de presentación describe:

“La EFPEM como encargada de la formación de profesionales para el nivel medio, ha identificado la necesidad de consolidar la formación de profesores en el campo de la Educación Bilingüe Intercultural y preparar profesionales que aporten, creando propuestas de programas y proyectos que consoliden la Educación Bilingüe Intercultural, como un proyecto de nación, para construir la identidad nacional Intercultural con el reconocimiento y ejercicio de que la diversidad es riqueza nacional. La búsqueda y aplicación de un modelo de educación superior con pertinencia cultural, ha sido de interés para la Universidad de San Carlos de Guatemala y la interculturalidad un eje primordial del actual plan estratégico de la misma universidad” (FRMT, 2009, p. 3)

La universidad a través de la EFPEM pretendía en primer lugar aportar recurso humano docente a lo que demandaba el Ministerio de Educación, que, para esa fecha, impulsaba el modelo de Educación Bilingüe Intercultural y existía carencia de profesionales universitarios graduados con esa especialidad. Por otro lado, estaba el movimiento maya liderado por el Consejo Nacional de Educación Maya, CNEM, que exigía al Ministerio de educación el reconocimiento de la Educación Maya como sistema educativo y modalidad. En este contexto las organizaciones que lideraron la aprobación de la propuesta con la universidad de San Carlos de Guatemala, mediante el modelo de EBI, pretendían desarrollar el enfoque de la educación maya, dado que los docentes egresados, eran docentes de pueblos originarios que se encontraban ejerciendo la docencia dentro del Mineduc.

Las organizaciones que venían impulsando la carrera con el aval académico de la EFPEM, hasta antes que se institucionalizara, brindaban un acompañamiento pedagógico, lingüístico y político-educativo a los estudiantes, con el fin de garantizar la implementación del modelo, el cual cambió a partir que la EFPEM asume la docencia, eliminando el acompañamiento indicado, que con el pasar del tiempo, también el perfil de ingreso de los estudiantes de pueblos originarios cambió, aunque el currículo siguió siendo el mismo, los docentes modificaron los programas de curso para responder a los

orígenes de la carrera con las múltiples limitaciones que enfrentaban. Al respecto los docentes afirman:

“El diseño curricular ha quedado rezagado, pero los docentes lo han mejorado constantemente en su implementación y esto ha permitido fortalecer los principios de la identidad maya”. (DSD#2, Pixtún, 2022).

“El currículo educativo si fortalece la identidad maya en su diversidad. El currículo en su diseño ha quedado rezagado, pero su implementación si ha evolucionado y contribuido al fortalecimiento de la identidad maya. Al menos en los cursos de la especialidad, se ha permitido la expresión, el debate, el ejercicio de las prácticas culturales, que son las que contribuyen al fortalecimiento de la identidad.” (DSDG#2, Patal, 2022)

Los estudiantes y egresados tienen opinión diferente sobre la implementación curricular y existe una notable diferencia entre los cursos del área común y los de la especialidad, los del área común no están tan alineados con el modelo de EBI y la pertinencia cultural y lingüística que ofrece el currículo en su planteamiento teórico. Al respecto una profesora egresada maya kaqchikel, manifiesta:

“Hay complejidad en los nombres de los temas que en algunos cursos se desarrollaban, solicitamos integrar algún curso de redacción sobre el pensamiento maya. La lógica de los idiomas mayas es muy distinta al español. Entonces muchas veces es una limitante, porque en los cursos comunes nos afectaba”. (PEM, Salazar, 2022).

La cita anterior, muestra que existe una desvinculación entre la universidad y la vida de las personas, estudiantes y los pueblos. La problemática cotidiana de la población, su forma de pensar, dialogar con su contexto y entorno, la identidad, el idioma y sus propias lógicas de pensamiento, conocimiento y saberes, no tiene cabida en el proceso de formación que reciben.

“Se tiene el nombre oficial pero dentro del curso se ha tenido que realizar modificaciones por lo tanto estas modificaciones que se han realizado

internamente entre docente y estudiantes, viene a modificar el nombre de los cursos, o sea agregar otros cursos, en el caso de Filosofía Intercultural solo es un curso, sería bueno que se impartiera en dos semestres”. (PEM, Hernández, 2022).

Una de las docentes entrevistas también considera que existe una desvinculación de la academia y los derechos reconocidos a nivel nacional como internacional:

“Hay una desvinculación de la mirada académica de EBI de los derechos ganados dentro de la universidad como institución del Estado, que tiene responsabilidades de cara a la legislación nacional como internacional en materia de derechos de los pueblos indígenas”. (DSDG#2, Pixtún, 2022)

Otro de los entrevistados también lo confirma:

“Cuando empiezo a profundizar con mi experiencia docente hay una modificación de los contenidos de los cursos, de acuerdo a las necesidades que hemos visto, el 100% no responde, porque hay temas donde se debe profundizar, el nombre de los cursos se tiene que cambiar”. (PEM, Patá, 2022)

Esta desvinculación curricular de las epistemologías de los pueblos originarios, obedecen a una carencia de curriculistas que, desde la visión y el pensamiento de los pueblos originarios, elaboren las propuestas curriculares, como se manifiesta en la siguiente cita:

“Si fuéramos curriculistas más visionarios, más holistas y conocedores no se plantearán en los fundamentos del currículo las teorías occidentales, sino que se plasmarán las fuentes filosóficas, holísticas, ontológicas establecidas en los libros como el Pop Wuj, Chilam Balam, códices, entre otros. No tenemos curriculistas propios formados que defiendan nuestros planteamientos”. (EPEC/López, 2022)

Como parte de la identidad maya se encuentra el tiempo y el espacio que el sistema oficial desconoce o no toma en cuenta y para quienes realizan las propuestas curriculares se desconoce si lo toman en cuenta o realizan una propuesta educativa uniforme para una población diversa con saberes y conocimientos plurales.

“No se abarca mucho. el tiempo, son 6 meses, pero en realidad son 12 semanas de clase y no alcanza el tiempo. Hay que modificar el pensum para que realmente responda a las necesidades y demandas de la población”. (PEM, Chopox, 2022).

El conocimiento y reconocimiento de origen y su historia refuerza la construcción de la propia identidad cultural de las y los estudiantes.

“La EBI responde a la construcción de identidades, como, por ejemplo: Yo vengo de tierras donde aún se vive al cien por ciento la cosmovisión maya. Crecí en un lugar que se llama Tojil, en el occidente de Guatemala y siempre me pregunté por qué este lugar se llama así, hasta que ingresé a la EBI me di cuenta de que, Tojil es un nawal o esencia como dicen los ajq’ijab’ y que tiene relación con un personaje que está en el Pop Vuh. La EBI me ha dado respuestas a lo que no conocía”. (EPEEBI, Chanchavac, J. (2022)

Otra vivencia lo confirma:

“(…) como experiencia estudiantil me hizo tener identidad, no solo con mi cultura si no con las otras culturas también, la EBI cambio mi forma de pensar, mi forma de ver las cosas y me hizo pararme sobre la tierra; también permitió direccionarse como un agente de cambio en otras personas que tiene esta misma dificultad de encontrar su misión en la vida. Una de las experiencias significativas siempre va a ser la convivencia, y creo que en él se centra la carrera que es la interculturalidad, en el respeto que debemos tener, las convivencias incluso fuera de las clases que era al finalizar un ciclo, las ceremonias. También, pude vivenciar que, dentro de nosotros mismos, hemos perdido el respeto a nuestras prácticas ceremoniales, aprendí a respetar la cultura y a entender qué es respetar, esto aprendí en los cursos específicos de EBI”. (PEM. Tubac, 2022).

El conocimiento y reconocimiento de su historia, la historia que ha sido negada a lo largo de su formación educativa durante más de 14 años de estudio por el sistema educativo y al descubrirla lo hacen cuestionar e investigar profundamente sus orígenes. Ante ese situación o acontecimiento va profundizando y fortaleciendo su identidad.

11.3.8.2 El sentir y pensar del profesional y estudiante de EBI sobre el Currículum de EBI en la Educación Superior Estatal.

El currículo de EBI fue creado con el objetivo de desarrollar distintas habilidades, habilidades que el profesional egresado logre practicar en su quehacer profesional. Al hablar de currículo se comprende que es el conjunto de ciencias que se desarrollan en el aula para que se alcancen las competencias máximas durante la carrera y que el aprendizaje sea significativo para el estudiante que espera sus logros en cada curso

“La EBI hay un punto que trastoca tu ser y haces cambios; esos cambios pueden ser temporales o para toda tu vida y creo que cada quien llevó diferentes experiencias, pero creo que, si ha trastocado mi ser en todo el sentido familiar, me piden consejo, digo que así se hacen las cosas y no es que yo sea autoritario, sino que mis palabras trascienden más allá en toda mi familia, en el ámbito laboral también lo he logrado y esa parte si me trastoca. Esto considero que se aprendió desde el currículo de la EBI”. (PEM. Choguix, 2022)

El currículo de la EBI ha pasado fronteras de vivencias, también le quedaron vacíos que revisar, las palabras del profesional egresado trasciende en su familia, ese es el cambio que ocurre en esta experiencia sobre el Currículum; como profesional aplica con autoridad y seguridad la lingüística, porque el espacio laboral que ejerce es la enseñanza del idioma maya kaqchikel, los cursos que se recibieron fueron varios, como la lingüística maya, Idioma Maya I y II, la psicolingüística, laboratorio del idioma Maya, entre otros. Todos los cursos se encuentran interrelacionados y les van dejando la esencia en un contenido que más adelante se aplica en el ámbito laboral. Una vivencia más sobre el sentir y pensar de profesionales de la EBI.

“(…) en la EBI aprendí hablar el idioma kaqchikel y fue con mis compañeros, gracias a la misma interacción, a la misma comunitariedad de todo tipo entre bromas, chistes, enojos, amistades, encuentros, todo lo que pasaba en la EBI ya sea que hubiese algún tipo de enojo o chiste, celebración, toda la relación, la parte

lingüística aportaba en mi caso, eso pasaba y fue así como aprendí a hablar el idioma y eso se enlaza en el desafío de los docentes que no lo practican. Se da una formación o al menos se proyecta que hay un ideal en el Diseño Curricular de la carrera en donde se describe el perfil profesional del egresado de EBI y los docentes universitarios no cumplían con ese perfil en la lingüística, de hecho lo abordamos en algunos casos en donde más allá de modificar el currículo, esté de la mano con los estudiantes, porque no es el exigirle al docente que ya aprenda y que ya ejerza, porque puede ir aprendiendo con los mismo estudiantes tal como yo lo viví y así pude mencionar consonantes y a pronunciar muchas palabras, también ayudó a reforzar mi identidad, a comprender el pensamiento, no desde ideales como se plantea en la EBI desde lo institucional, sino desde los pensamientos diversos que hay en cada comunidad”. (PEM. B’aq K’ajol, 2022).

La manifestación anterior muestra la coherencia que los y las estudiantes les piden a sus docentes y cuando se expresa en su generación que el docente de EBI debe de estar preparado para trabajar con estudiantes de poblaciones diversas, el estudiante hace énfasis en la lingüística, que por ser una carrera bilingüe está el compromiso de enseñar y aprender; el currículum debe ser flexible ante esta situación, donde el estudiante enseña al docente.

Los sentimientos vividos no solo quedaron en el idioma o la lingüística; también, se sintió la necesidad por parte de ellos la coherencia con su pensamiento.

“Entonces se empezaron a dar los cambios de que siempre utilizaba mi indumentaria, empecé a hablar el idioma, aprender hacer del idioma y como que estaba en la mirada de los demás que de plano es parte de ser maya o es aj maya como lo conoce erróneamente la gente, pero así de a poquito es la aj maya o la que habla kaqchikel, pero entonces en la familia era esa parte de que no era una carrera que si iba a tener algún beneficio o si después de graduarse iba a optar a un trabajo, el currículo ayudó a desarrollar estos pensamientos que no practicaba anteriormente”. (Licda. Poyón, 2022).

El currículo ofrece contenidos, pero él o la docente lo debe de completar para ampliar el aprendizaje en las y los estudiantes. EN EBI hay cursos que se imparten como Naturaleza y Salud donde el estudiante se desarrolla ya en el campo de la comunidad como como lo menciona el entrevistado:

“Las necesidades que existen en las comunidades, vemos que hace falta, por ejemplo, una enfermera profesional que hable su idioma, una especialidad en medicina maya, arte maya, los fisioterapeutas, deberíamos avanzar después de 10 años, hace falta evaluar el Currículum a la EBI”. (PEM. Choy, 2022)

Para el estudiante con una mira más allá del currículo, emite su propio juicio y ve la necesidad que exige la comunidad por lo cual hace énfasis en las especialidades de sabios mayas como los hueseros, los fisioterapeutas, los Aj q’ij, las comadronas ya que son reconocidos por sus propias comunidades y que su función es de servir a las personas a su comunidad por el gran papel que se les asigna.

“La EBI, abre espacios según el perfil de egreso del profesional en la formación de EBI, los espacios mayas no existen, hace falta, en EBI podemos tener más oportunidades laborales, la deficiencia de la falta de empleo no es por la EBI, el sistema económico neoliberal no responde al pensamiento y demandas del pueblo maya”. (Lic. Vidal, 2022).

El currículo hace efecto en algunos estudiantes, pero no para todos según su contexto, fortalece la identidad cultural en estudiantes mayas. Habrá que preguntarse cuál es el interés en el pueblo ladino-mestizo que se incorpora en el programa.

“(…) sigo pensando, ¿por qué los estudiantes no hablan su idioma en la universidad? Cuando se dio la información del programa de EBI, una compañera se expresó, estoy en EBI porque voy a aprender mi idioma, entonces hace falta aclarar, los ladinos-mestizos deben preguntarse, por qué están en EBI o qué necesitan de EBI, yo encontré mis raíces, mi ser; EBI es interpretar y convivir con otras culturas”. (PEM. Tubac, 2022).

En EBI conviven e interactúan varios pueblos, es una red, pero nuevamente se hace

presente el problema del idioma, porque no se tiene ese dominio, es solamente encontrar la identidad que va más allá, la EBI es muy amplia para practicarla, empezando con los principios y valores, la espiritualidad, el idioma, es decir todas las ciencias que como legado que se transmite en las comunidades de generación en generación.

“Profundiza y nos empodera de nuestra cultura y busca también recuperar los espacios que históricamente se han perdido, eso se ve en el currículo”. (DSE. Paniagua, 2022).

Para quienes son conscientes de los problemas estructurales de la sociedad guatemalteca, lo resaltan. La EBI profundiza y recupera los hechos históricos que han marcado el pasado, el presente y que repercute en el futuro si no se toma ese compromiso real, de poder aprender y valorar lo que se ha logrado a nivel educación superior estatal.

Desde el sentir uno de los estudiantes lo expresa:

“Valoro más mi idioma, mi forma de ver el mundo, siento que aún sigo en este proceso, entiendo que esto no se aprende de la noche a la mañana, pero creo que estoy en el camino correcto. Sigo en la búsqueda de encontrar mi identidad y comprender la relación entre ciertos elementos como, por ejemplo, qué relación tiene el indígena actual con la civilización maya. Si realmente ya no hay relación o existe algo, pero me he encontrado con varios elementos que sí me vinculan con la gran civilización maya, lo que me dice que seguimos vigentes y el currículo es el banco de conocimientos que hoy se aplica en la universidad”. (DSE, Chanchavac, 2022).

Seguimos vigentes, un pensamiento que sale desde el interior del estudiante, los contenidos del currículo hacen efecto en el profesor que inicia el proceso del cambio, que busca su identidad, que cuestiona su cultura, la mejora y la comparte, no la impone.

La vivencia de otra de las profesionales egresadas es significativa:

“Cuando ingresé el grupo era bastante bonito, éramos 25, me sorprendí porque pensé que solo iba a encontrarme con estudiantes mayas; sin embargo, había

varios ladinos-mestizos que les interesaba la carrera. Yo internamente me preguntaba cómo se podía hacer porque se llevaba el curso de idioma kaqchikel y otros enfocados en la cultura maya; sin embargo, a ellos les interesaba, lo apreciaban. Esto va más allá de un currículo, muchas veces uno no aprecia lo que tiene. Esto me sirvió para analizar y reflexionar la realidad en la que vivimos”. (PEM. Pérez, 2022).

Un aspecto significativo que generó sorpresa en estudiantes mayas fue encontrarse con estudiantes del pueblo ladino-mestizo interesados en la formación de Educación Bilingüe Intercultural sin ser maya hablantes, valorando el idioma y la cultura del pueblo maya, generando un cambio de concepto entre mayas y ladinos en la clase, se vuelven uno solo, lo deja grandes reflexiones para mayas que están muy aculturalizados por el pueblo dominante. El currículo es el corazón que ejerce cambios en varios egresados en EBI sin importar la cultura o comunidad lingüística a la que pertenecen.

Muchos egresados encuentran su casa, un cobijo como familia EBI, donde aprenden a descolonizar su pensamiento, entonces para ellos el currículo se vuelve vivencial en su caminar, en su actuar, en su otro yo, en su otredad, tal como lo expresa una de las profesionales mestizas egresada.

“El currículum trasciende, la EBI me transformó totalmente en el plano personal, humano, espiritual, profesional y político. Entre más por curiosidad para saber que era la EBI, qué se hacía de ella, etc. En lo humano me transformó mucho la EBI, también fue mi primera casa de estudios que se preocupaba de mí por transformar mi mente, porque de dónde venimos nos dijeron que no era bueno hablar ni expresarnos sino solo ser obediente y seguir la misma línea. Yo recuerdo la EBI en todos los aspectos de la vida, de valorar la vida. Mi vida cambió porque llegué con un pensamiento superficial, de ver sólo las cosas por encima sin profundizar en ellas y poco a poco fui descolonizando mi pensamiento y considero que la EBI fue para mí de bastante trascendencia. (PEM. Peña, 2022).

El currículo es una gama de conocimientos ancestrales que traspasa para aquel que lo descubre, lo aplique en el diario vivir, tal como lo manifiesta uno de los profesionales egresados.

“(…) en la carrera de EBI. Puede ser que tenga sus falencias como, por ejemplo, debimos de profundizar más el tema de currículo desde la perspectiva de la EBI, si bien tuvimos un curso de currículo, este no llegó a profundizar los elementos más relevantes de la EBI. La EBI trabaja muy bien el tema de la sensibilización, el cambio del paradigma, pero considero que le hace falta profundizar más la parte de la tecnificación de la EBI. Yo esperaría que hoy la EBI estuviera al triple de lo que yo viví. Que la exigencia sea máxima, que no seamos complacientes para dar saltos cualitativos a otros niveles de formación profesional”. (PEM. Tamup, 2022).

Los sentimientos y pensamientos expresados por los profesionales que participaron para este estudio son todo un cumulo de vivencias sentidas desde la diversidad de sus experiencias. Experiencias que no fueron lineales y en algunos trastoco el sentir y el pensar pero que para otros aún se arrastra vacíos, por lo que se hace necesario tomar en cuenta las manifestaciones de quiénes nos dan su punto de vista, hace falta la tecnificación de la EBI, es decir más procedimientos técnicos como herramienta al mundo laboral, que la exigencia es máxima lo expresa el profesional egresado, para que estén preparados a la incorporación de un mundo laboral con más exigencia y competencia.

11.3.8.3 El idioma maya en el Currículum

Existe un pensamiento hegemónico en la academia y en la educación superior estatal en Guatemala, un pensamiento único que no ha logrado profundizar la importancia de teorías sobre la diversidad y complejidad. Pensamiento que también se han trasladado a las comunidades a través del sistema educativo y entre otras relaciones.

Sin embargo, a pesar de las influencias lingüísticas y culturales de la cultura occidental,

el Pueblo Maya ha tomado una actitud de resistencia, es por ello por lo que el pueblo maya mantiene rasgos culturales muy valiosos que se han transmitido de una generación a otra, mismos que los conecta con su pasado histórico. El descubrir la identidad en el estudiante de EBI y el idioma maya es uno de esos valores que además de cumplir funciones comunicativas, funciona como un elemento de identidad cultural. Estos lazos se unen para seguir avanzando en la carrera de EBI, tal como lo manifiesta una de las profesionales:

“Es parte de ser maya o es aj maya como lo conoce erróneamente la gente, pero así de a poquito es la ajmaya o la que habla kaqchikel, pero entonces en la familia era esa parte de que la EBI, no era una carrera, que si iba a tener algún beneficio o si después de graduarse iba a optar a un trabajo”. (Licda. Poyón, 2022).

Con la experiencia de la EBI se evidencia que la formación debe de considerar una pedagogía que responda a la diversidad.

“Si hubiese un curso de redacción lingüística maya, son varios idiomas, varios estudiantes, poqomames, en relación al pensum es una responsabilidad tener el título, como lo dice Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la cultura maya, pesa demasiado en una sociedad que desconoce la palabra bilingüe, abarca el 98% de bilingüismo que es lo que se da a conocer en las instituciones públicas y privadas y ONG kaqchikeles, K'iche's, ¿cómo crear un curso donde cada uno se enfoque en su grupo, formar grupos y líderes que dominen el idioma?”. (Lic. Pichiyá, 2022).

Asimismo, hacen énfasis de la importancia del idioma cuando se pronuncian:

“(…) si el catedrático no domina el idioma que se tenga un portavoz que apoye, la riqueza de los idiomas en el aula es muy grande”. (Lic. Pichiyá, 2022).

Una realidad que se vive no solo en la Universidad sino en el sistema educativo a nivel nacional. Lo que nos invita a revisar el cumplimiento de los derechos hacia los pueblos originarios en Guatemala.

“El Artículo 16 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de

los Pueblos Indígenas, ratificada por Guatemala, afirma que **“los pueblos indígenas tienen derecho a establecer sus propios medios de información en sus propios idiomas y a acceder a todos los demás medios de información no indígenas sin discriminación”**. (ONU, 2006, p.11).

Una docente de EBI también lo manifiesta en el marco del día internacional de la lengua materna, el rol de la lengua materna frente a un mundo diverso.

“El idioma es definitivamente el medio de vida de la identidad y la cultura, su desplazamiento acelerado viene a ponerlo en peligro. La asimilación cultural en los hablantes y la pérdida sutil de los sistemas de vida, principalmente el de los conocimientos ancestrales que afectan otros puntos de vida, como el cambio climático y la pérdida de biodiversidad”. (DSDG#1, Raymundo, 2022)

La docente sigue reforzando que la diversidad lingüística sugiere y exige al Estado la implementación de una política lingüística real que responda a la necesidad sociolingüística de los hablantes, ese es el reto.

Y a raíz de la experiencia en las aulas universitarias de la EBI, EFPEM.USAC:

“(…) no podemos enfocarnos en el idioma Kaqchikel, es imponer el idioma ante una diversidad de idiomas, pueden estar los 22 de pueblos originarios, no podemos enfocarnos solo en un idioma, desde mi sentir si fuese K’iche’ o Poqomam yo quisiera aprender el idioma favoreciendo más el pueblo kaqchikel porque soy Kaqchikel, y no a los demás idiomas, desde mi punto de vista que hacer con este curso, vamos a implementar una lingüística general porque son varios idiomas, cambiar ese enfoque y que cada uno sea líder en su grupo, como ayudar y apoyarnos, y que salgan con esa especialidad de ser bilingües, pesa la palabra, ser bilingües y no dominar el idioma, me siento mal ante una sociedad que si lo domina, esa es la parte, la redacción más horas de redacción de nuestros idiomas”. (Lic. Pichiyá, 2022).

Lo anterior precisa tomarlo en cuenta para que no solo el Estado implementé una política

lingüística que responda a la realidad de los pueblos de Guatemala; sino también la única universidad Estatal en dónde sus diferentes facultades, escuelas y programas de formación e investigación la pongan en marcha. La EFPEM puede iniciar este proceso a nivel piloto con el fin que, en un determinado plazo, se extienda para toda la universidad.

Hay dilemas que resolver a nivel curricular de la carrera de EBI, por un lado, que idioma se debe promover y por otro, cómo hacer para que los egresados salgan dominando un idioma maya. En relación al primer punto planteado, el profesional egresado, Carlos Tamup, plantea la importancia de enfocar la EBI en el ámbito de las fronteras lingüísticas, tal como lo explica en la siguiente cita.

“Nosotros nos quedamos patinando con el idioma maya y el español, pero no nos damos cuenta de las fronteras lingüísticas que tenemos entre uno y otro territorio lingüístico. Por ejemplo, yo recuerdo mucho a mi abuelo que fue negociante, el vendía en territorio k’iche’ y compraba en territorio mam, por lo tanto, siendo k’iche’ se comunicaba bien con los mam, yo esto ahora no lo puedo hacer. Como vemos aquí hay una frontera lingüística, que considero que en la carrera de la EBI no la hemos profundizado”. (Lic. Tamup, 2022)

Siempre será beneficioso para los estudiantes aprender el idioma kaqchikel, tal como está establecido en el pensum de estudios, ya que dedicarse a los 22 idiomas es complejo y los costos son muy altos. El contexto y perfil de los que ingresan a la EBI ha cambiado, la carrera fue pensada para estudiantes mayas con un dominio medio del idioma maya, pero han ingresado estudiantes mayas cuyo idioma materno es el español y otros que, son ladinos/mestizos y que tienen interés aprender el idioma maya.

Por otro lado, los tiempos establecidos en el curso de idioma maya kaqchikel, no es suficiente para que alguien que no sepa este idioma, lo logre aprender en el desarrollo de la carrera, es insuficiente, tal como lo plantea nuestro entrevistado en el siguiente relato:

“El egresado sale como profesor o licenciado en EBI, pero en realidad los

egresados no son bilingües, en su mayoría son monolingües español. Hay dos semestres para aprender el idioma kaqchikel, pero que en la realidad esto se traduce en ocho meses ¿será que este tiempo es suficiente para el aprendizaje de un idioma maya? Yo creo que no, porque los estudiantes que ingresan no tienen como mínimo comprender y hablar el idioma maya. La EBI lo que debiera de ser es facilitar la escritura”. (DSDG#2, Pichiyá, 2022)

Esta situación debe movilizar a la Cátedra de EBI y a la propia EFPEM a establecer convenios de apoyo con instancias del Estado como la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, ALMG, o con el Centro de Aprendizaje de Lenguas, CALUSAC, de la universidad de San Carlos, para que los estudiantes puedan aprender un idioma maya y la Cátedra de EBI evaluar su aprendizaje como requisito previo a la graduación. Al respecto uno de los entrevistados dice:

“Hay que reconocer que el currículo de la EBI ya no responde completamente a la realidad. Posiblemente en un principio se pensó la carrera para una población maya hablante, porque en el programa de idioma kaqchikel, solo se considera la gramática del idioma, no habla sobre cómo enseñar el kaqchikel, por lo que se deduce que estaba dirigido para la población maya hablante, sin embargo, ahora los estudiantes no todos son maya hablantes sino monolingües castellanos. Esta realidad tampoco nos obliga a no atender a estos últimos estudiantes, porque la carrera es también intercultural, por eso la otra vez yo propuse que se impartiera un diplomado extracurricular porque la realidad lo demanda, pero solo se inició un semestre y se suspendió debido a la pandemia del COVID-19; pese a que los estudiantes estaban dispuestos a pagar el diplomado”. (DSDG#2. Patal, 2022)

En general el pensum de estudios de la EBI ya se encuentra desactualizado y debe evaluarse a la luz de las demandas de los estudiantes. En este contexto ha sido importante los cambios que han realizado los docentes, como lo expresa el Licenciado Patal:

“El currículum ha ido evolucionando, los cursos ya no están diseñados como al principio de la carrera. Cada docente desde su experiencia y vivencia ha ido

transformando el currículum porque se tiene la oportunidad de hacerlo”
(DSDG#2. Patal, 2022)

La importancia de hacer una adecuación curricular también lo expresan los profesionales egresados en EBI, tal como se manifiesta a continuación:

“(…) si es posible cambiar la curricula de EBI para mejorar las condiciones y considerar un tema, si no para los tres o seis semestres del profesorado en una especialización en metodología y que se vuelvan expertos para que hagan su verdadero trabajo, en hora buena. Se profundiza por seis semestres, eso sería lo mejor que le podría pasar a un maestro en EBI, especializase en algo, y no jalar un poquito aquí un poquito allá.

La academia no te impone esas condiciones, tienes que seguir y decir cómo quieres hacer las cosas, como quieres guiarte, porque tan poco la academia, la EBI esta como obligando a los estudiantes a pensar como mayas, eso es el otro detalle, que muchas veces nosotros pensamos que porque estamos en EBI todo mundo tiene que pensar como maya, y no es tan así el detalle, porque si analizamos todo el currículo o la curricula, no está diseñado para pensar como mayas, pero tan poco está diseñado para que nosotros nos volvamos lingüistas, tan poco está diseñado para que nos volvamos pedagogos expertos en enseñar la lengua por ejemplo”. (Lic. Otzoy, R. 2022).

Después de veinte años es urgente realizar una evaluación del diseño curricular de la carrera de EBI y hacer una adecuación curricular, según el normativo de la Universidad. Y a partir de esta adecuación, evaluar el currículum cada vez que concluya una cohorte de estudiantes. Es importante que la evaluación incluya a estudiantes, docentes, jefe de Cátedra de EBI y a Aj K'amaltaqb'e o expertos clave que impulsan EBI en comunidades mayas. A partir de esta evaluación, se debe diversificar la oferta tanto a nivel licenciatura como maestría y doctorado en EBI.

Esta visión también coincide con la expresada por un experto clave, quien dice que “hace

falta definir una línea curricular de EBI desde profesorado hasta doctorados” (EPEC/López, 2022)

Como experiencia curricular, interesan analizar las vivencias de los estudiantes desde las dos áreas curriculares: la común y la de específica o especialidad:

Una situación que se debe de considerar en la formación de EBI, es que la población estudiantil ha variado y en los últimos tiempos existe una cantidad de estudiantes ladino-mestizos que asisten a la EBI y que también comparten sus puntos de vista.

“En el área específica a veces no se logra proyectar el punto al que se quiere llegar como EBI. Para quienes no tenemos un idioma maya como idioma materno, siempre vemos necesario buscar el apoyo en otros espacios como la ALMG o CALUSAC. Considero que se le puede sacar más provecho a los cursos relacionados con el idioma materno, aunque considero que el tiempo no es suficiente como para aprender un idioma maya, por eso es necesaria la formación extracurricular ”(DESPEMEBI, Paniagua, R. (2022).

La vivencia anterior invita a que la Cátedra de EBI revise y evalúe su curricula ante las demandas poblacionales que ingresan a la EBI en los últimos tiempos.

11.3.8.4. Vivencias de estudiantes y egresados en el área común de la EBI

Las siguientes son vivencias de estudiantes y egresados de distintas cohortes, comunidades lingüísticas y lugares, con distintos niveles de experiencia docente y liderazgo comunitario, que sin duda alguna, la experiencia universitaria marcó su camino profesional y que actualmente es lo que los une, ya que si bien no se encuentran en las aulas universitarias, convergen en otras luchas y resistencias por el desarrollo de los conocimientos de los pueblos originarios, defensa y revitalización del idioma maya mediante diversas modalidades educativas, comunitarias, incluyendo la radio como una herramienta política en la defensa y promoción de los derechos individuales y colectivos de los pueblos originarios.

Profesional egresado, fue docente de EBI y cofundador de la iniciativa Xamanik, nos comparte la siguiente vivencia:

“Yo recuerdo las primeras veces que íbamos a compartir con lengua y literatura, cuando llegábamos tenían ocupado todas las sillas, a veces tenían cuadernos, suéteres o cualquier cosa con tal de que nosotros no nos sentáramos. Viene a mi mente como nosotros transformamos esa situación, es decir al final del año, del curso, cambiar ese paradigma a lo contrario, es decir llegar y decir no pues siéntese aquí, vengase para acá, o trabaje con nosotros, después de que en un inicio había como cierta diferencia o sea resistencia. Yo tuve la oportunidad de volverme amigo de algunas personas que estuvieron en esa cohorte de nosotros, recuerdo a (...) una compañera, era la que lideraba al grupo del área común, era la que andaba y de hecho fue la que dio el seminario, al final de cuenta era una mujer a todo dar y tenía un gran compromiso con su educación, y hasta la fecha sigue siendo una gran persona, siempre, nos escribimos en comentarios por el Facebook y de hecho nunca perdimos la línea, es decir, nos marcó de por vida. Luego estaba la otra compañera (...), una señora que le gustaba cantar en los eventos de la USAC, ellas dos eran tremendísimas dentro del grupo de literatura”. (Lic. Otzoy, R. 2022).

Lo anterior indica que la vida estudiantil y las relaciones con los demás marca nuestra forma de ser, donde se comparten aspiraciones sociales que nos unen como cultura y pueblos, es decir, las diferencias culturales enriquecen la vida humana, une las luchas y se establece un reconocimiento de quien es el otro o la otra, a partir de un relacionamiento libre de prejuicios y estigmatizaciones.

Diversas fueron las vivencias que nos comparten, que trasciende el mero hecho de ser de primer ingreso, sino ya de tener una conciencia política identitaria, de estar claro y asumir con responsabilidad el rol histórico teniendo en cuenta que, a nivel superior, se abre camino y oportunidades para otras futuras generaciones mayas:

“Nosotros llegábamos con cierto temor porque decíamos; bueno, que vamos a decir, que vamos a proponer, pero al final lo que nosotros proponíamos impactaba, ese era una de las diferencias, que muchas veces nosotros no veníamos diciendo,

sino que nosotros íbamos y cuando nos correspondía en algo, entonces todo mundo nos escuchaba, y si había un grupo que estaba y entraba alguien más pues ponía atención a lo que nosotros decíamos. En ese momento nosotros dijimos bueno, si no quieren escuchar que salgan, y esa fue una de las medidas de exigencia mejores donde nosotros como que nos posesionamos como estudiantes y dijimos, de acá no nos pueden estar sacando, no pueden estar ocupando nuestros lugares, y hubo un momento en que nos valió, así como dicen, y así tomamos los escritorios que estaban vacíos y nos sentamos, nos hicimos sentir y valer”. (Lic. Otzoy, R. 2022).

Las relaciones de poder se manifestaban en todo momento, que en el fondo no eran más que la expresión de la sociedad guatemalteca, discriminadora y racista, que volvía a trastocar el ser mujer maya y estar dentro de una universidad, como lo manifiesta la Profesora:

“El primer bimestre fue difícil para mí y justamente en el curso de Pedagogía, terminé mi tarea y todo por un accidente que derramé algo en mis hojas de trabajo, aunque en ese entonces no tenía computadora las hacía a mano. Bien recuerdo que no entregué el trabajo. Lo más difícil para nosotros eran los cursos comunes, porque en los cursos comunes nos juntábamos con personas de otra cultura. Entonces comenzaron nuestras inseguridades y la tensión, la discriminación, hasta un punto en el que bien recuerdo que una compañera paró llorando porque tuvo un altercado con otra del curso. Una dijo que la otra la había discriminado, la otra decía que no, que ella había empezado, yo no la discriminé decía, y se puso muy tensa la situación. Ahí hubo un debate. A raíz de todo lo que se estaba dando algunos compañeros se pusieron a llorar, fue muy fuerte”. (PEM, Hernández, 2022).

La EFPEM también abrió oportunidades para compartir experiencias con jóvenes de otros países, como lo indica el siguiente relato:

“También tuve experiencias positivas como compartir una conferencia y visitar la Universidad de Bluefields And Caribbean-Nicaragua con el director de EFPEM,

Maestro Danilo López, di a conocer una pincelada de EBI en el extranjero y lo valioso de compartir esas experiencias dentro y fuera de las aulas de EBI. EBI me ha abierto puertas por la enseñanza de la cultura”. (Licda. Otzoy, B. 2022).

Lo anterior indica que compartir con otros estudiantes, cambia la perspectiva de vida, se valora mejor la cultura, se descubre los propios talentos humanos y se conoce mejor la personalidad. Además, se forjaba la costumbre de indagación, de investigación, que permitía al estudiante profundizar sobre su propia cultura auto cuestionándose como lo manifiesta nuestro entrevistado:

“(…) tomé un poquito de cada uno de lo que me dio la EBI, tener más valor de cuestionar nuestra propia cultura, cernir que realmente es y lo que no es, tener varios puntos de vista y entrelazarse con ellos. Así me formé como Ajq’ijab [contador del tiempo]”. (PEM, Chopox, 2022).

En la misma línea nuestra nos comparten otra vivencia:

“Una de las experiencias que me impactó mucho o que digamos me fortaleció, fue estar en la feria científica, no recuerdo el año, pero si estuvimos ahí con los compañeros, con distintos temas que estábamos llevando de los cursos. En ese tiempo llegaban los estudiantes interesados en ingresar a la universidad como de la propia universidad y nos preguntaban: ¿cómo era la EBI?, ¿cómo es la carrera?, ¿qué era lo que aprendíamos? Recuerdo que llevábamos distintos materiales sobre el idioma maya, fuimos enseñando palabras. Para mí eso fue muy importante porque era dar a conocer lo nuestro, visibilizar nuestra identidad y la Educación Bilingüe Intercultural que existe en nuestras comunidades, y que ahora está presente en el nivel superior”. (PEM. Sian, 2022).

De la anterior vivencia, se valora la importancia y la influencia que debe tener la vida comunitaria en los procesos de formación a nivel superior. En la cultura maya la educación es vida para la vida, por eso debe la educación siempre debe estar vinculada con la realidad de los pueblos originarios, con sus propios procesos de organización social, política, económica y ambiental, como la concebía Jacques Maritain (USAC, s.f.,

p. 61) La educación es la relación de las personas. Es un proceso de formación humana y liberal para todos. Es social, pluralista y democrática.

“Entrar a ese círculo de lengua y literatura, ellos no comprendían esa magnitud de separación que nosotros sentíamos, se reflejaba en el hecho de poder ocupar esos escritorios; a veces llegaba temprano como a las 6:30 y ellos ya tenían ocupado todo, llegábamos a las siete menos diez y ya no nos podíamos sentar. Pero ese tipo de vivencia se fue transformando, porque al final cada uno agarraba y miraba donde sentarse. Al final ya nos invitaban a formar parte de sus grupos, pero nosotros ya teníamos establecido nuestros grupos y ya no fue necesario. Fue una transformación, esta fue una de las vivencias. (Lic. Otzoy, R. 2022).

La relación en la universidad se fue abriendo paso, que fue trascendiendo los distintos grupos sociales y actores académicos como lo remarca la anterior cita y como también se hace saber en la siguiente:

“Fue un proceso valioso porque nos hicimos amigos con algunos de los licenciados del área común”. (PEM, Otzoy, O. 2022).

Uno de los primeros egresados, actualmente fundador de la escuela maya Kaqchikel / La Gran Nación Kaqchikel en Chimaltenango, nos comparte la siguiente vivencia:

“Me di cuenta de que al entrar a la EBI y nosotros ir a las clases con los otros compañeros de la San Carlos fuera de nuestra carrera, al principio nos miraban como quien dice, estos están atrasados, todavía quieren hablar en su idioma, quieren ver la luna para ver cuando sembrar, entonces se sentía ese prejuicio en contra de nosotros, y como mencionaba el compañero, eso como que le daba a uno un impulso más grande para demostrar que nosotros teníamos razones por las cuales querer usar nuestro idioma, usar nuestra ropa maya, llegar a la naturaleza.

En las presentaciones de temas que teníamos que desarrollar nosotros sentíamos esa presión, estábamos representando a nuestro pueblo maya y si hacíamos una cosa mal hecha, pues íbamos a alimentar esos pensamientos que ellos tenían, y eso nos hacía a nosotros hacer el trabajo lo mejor posible con respeto a nuestra

cultura, a nuestro idioma. Recuerdo una vez que nos tocó dar una clase de Kaqchikel a los otros compañeros de las otras carreras, nosotros dijimos hay que prepararnos bien, yo pienso que hicimos un buen trabajo. Dimos la clase en 100% kaqchikel, todavía recuerdo eso. Al final los compañeros ladinos nos decían; pero ustedes donde dan clases, porque ahí es donde yo me quiero meter a estudiar un idioma maya. Esto nos dio a entender que realmente estábamos logrando algunos de los objetivos que se estaban pensando. Eso también me impactó porque realmente había un estereotipo muy grande en contra de nosotros.

Todavía me recuerdo que uno de los catedráticos que era K'iche', que nos dio pedagogía, la primera pedagogía, no sé si se recuerdan los compañeros, pero era el tipo más amargado que he conocido en toda mi vida y nos tiraba un montón de indirectas, yo siento que era porque a él le tocó vivir cosas muy difíciles al entrar a la universidad, y él quería demostrar que ya había logrado entrar al mundo ladino digámosle así, al mundo aceptado, y él fue el que más problemas nos dio a nosotros al llegar a la EBI. Entonces si él pensaba así, me imagino que los otros catedráticos también, muchos de ellos pensaban lo mismo. Eso me impactó mucho de la EBI, porque sí se lograron esos cambios de pensamientos en los estudiantes fuera de nuestra carrera, en nosotros mismos y hasta en los otros catedráticos". (PEM. Xoyón, 2022).

En la anterior vivencia se ve lo valioso que es conocer al otro libre de prejuicios y estereotipos. Alrededor del mundo maya se han construido una serie de estereotipos que siendo miembro de este pueblo se siente la carga como dice el profesor Xoyón. Un estudiante maya debe hacer múltiples esfuerzos para ser reconocido por sus compañeros, por sus profesores, porque aún prevalece el pensamiento colonial que deslegitima y obstaculiza ejercer el derecho a la educación.

La profesora Silvia Toxcón también nos comparte una vivencia que le trastocó muchos sentimientos y su ser maya:

“Cuando nos tocaban los cursos comunes sucedía otra cosa, era frustrante porque

nos topábamos con catedráticos racistas. Había dos catedráticos racistas. Un día en uno de los cursos estaba el licenciado hablando de la historia de Guatemala como ejemplo. Se estaba refiriendo al conflicto armado interno y se dirigió a nosotros como estudiantes y nos dijo: bueno ustedes de la EBI ¿qué opinan?, quiero escucharlos, dijo, como solo estaban hablando los estudiantes de literatura y económico contable, volvió a decirnos, ¿por qué no hablan? o ¿ustedes todavía se sienten frustrados por el conflicto armado? ¡supérenlo! nos dijo. Nosotros nos quedamos viéndonos la cara unos a otros. Ninguno de la EBI respondió, quizá porque sentimos impotencia, nos sentimos frustrados, o para no contradecirle al licenciado.

En la educación superior todos los pueblos venimos arrastrando una carga histórica cultural, política, económica y social. Venimos cargando una carga histórica de racismo y de exclusión que enfrentamos como pueblos originarios, como mujeres, como hombres. Una muestra de esto es lo que pasa en la San Carlos”. (PEM, Toxcón, 2022).

La vivencia de la profesional se repite en varias compañeras y compañeros de EBI escuchados en los diálogos realizados, no obstante, el primer grupo vivió una situación aún más difícil, era el primer grupo y pese a que ya estaban estudiando, aún la universidad no los inscribía de manera oficial. Hubo unión entre ellos y se atrevieron a desafiar al sistema, como lo manifiesta uno de los profesionales maya k’iche’ egresado, uno de los líderes estudiantiles que, junto a otros, hicieron mucho trabajo de negociación y presión para que se aprobara la licenciatura en EBI:

“Nuestro grupo inconscientemente asumió una carga histórica de trabajar desde adentro una educación desde la perspectiva indígena. Esta situación nos ayudó a perder el miedo de hablar con el Maestro Danilo, con el Dr. Oscar Hugo, en fin, con cualquiera de la universidad. Nosotros perdimos el miedo, inclusive a otros docentes de otras carreras nuestra forma de llegar no fue protestarles por lo que estaban haciendo, sino demostrarles que la EBI podía hacer buenos trabajos. Estos buenos trabajos los ejemplifico de dos formas o dos circunstancias. Una fue el

curso de currículo, cuando se hablaba del tema del B'aqtun. El licenciado nos dijo, bueno el que venga ahora y me explique científicamente ¿qué es el B'aqtun?, ¿por qué se dice que es el fin del mundo? y luego no, etc.; lo exoneró del examen.

Otro de los estudiantes y ahora profesional, muy valiente levantó la mano. Al ver esto, me levanté y me salí del aula de los puros nervios, porque la presencia del compañero en el aula no era una presencia que solo lo representaba a él, sino representaba a todos los de la carrera de EBI. Uno como ser humano se pone nervioso ante este tipo de situaciones y yo en verdad para no mostrar mi nerviosismo me salí, fui a jalar aire y regresé al aula. Recuerdo que cuando regresé, mi compañero me hizo una mirada como pidiéndome auxilio, una mirada que me decía, dale, seguí.

Al final no saben cuanta satisfacción nos dio cuando el catedrático nos dijo, exonerados del examen final de este curso. Sentimos una alegría que invadió nuestro ser. Por eso digo que este pasar del compañero fue un pasar de todos. Ese nerviosismo mío fue un pasar de todos, nos estábamos muriendo todos. Pero también esa ganancia fue una ganancia de todos. En realidad, todos vivimos nuestros miedos y nuestras alegrías. Con esto demostramos a través de uno de los compañeros, que la EBI estaba presente y que no podíamos titubear en un momento. Estas acciones no pasan desapercibidas en cursos donde hay una diversidad de participantes” (PEM, Tamup, 2022)

11.3.8.5 Vivencias de estudiantes y egresados en el área específica de la EBI

En la carrera de EBI se vivió un ambiente de familia, de solidaridad, de apoyo mutuo, de acompañarse en las tareas estudiantiles como en las que visibilizaban a los pueblos originarios, tal como lo comenta una de las profesoras, con quien coinciden varios egresados de EBI.

“Los de la EBI fuimos muy unidos, colaboradores, organizábamos reuniones de convivencia a medio día, compartíamos comida, compartíamos también en clase. Los compañeros de la EBI fueron para mí como mi segunda familia. Yo me identifiqué mucho con el grupo de la EBI, cosa que no pasó con el otro grupo de

estudiantes donde me encontraba sacando otra carrera en la misma universidad. Les decía a las compañeras que nunca quería dejarles algún día, porque aquí todos los días uno aprende, convive, sonrío y uno comparte muchas cosas. Nos identificábamos muy bien entre compañeros”. (PEM, Toxcón, 2022).

Una actividad muy visible dentro de la EFPEM, eran las fechas conmemorativas como el día del idioma materno, el B’elejeb’ B’atz’ el día de la energía femenina, el 12 de octubre, el 20 de octubre, día de la Resistencia Indígena Negra y Popular, las fechas especiales del calendario maya, como el wayeb’, el cambio del ciclo maya (año nuevo maya) Waqxaqib B’atz’ Oxlajuj kan, Oxlajuj I’x, los equinoccios y los solsticios, entre otros, tal como lo recuerda la entrevistada en la siguiente cita:

“La EBI se pronuncian ante cualquier acontecimiento que sucede en el país; por lo mismo, porque hay una semilla que dejaron los catedráticos del área específica ahí”. (PEM, Curruchich, 2022)

De lo anterior se puede decir que la EBI forjó rebeldía y despertar de conciencia colectiva. También la EBI logró que muchos estudiantes encontraran su origen, su identidad y fortalecieran el idioma materno, lo que les generó seguridad y confianza en ellos mismos:

“La experiencia ha sido un gran reto, un gran desafío para mí. Soy muy orgullosa de EBI, también de mis hermanos y mi cuñada, pues en esta familia todos somos EBI. Cada quien ha tomado su camino, cada quien hace algo diferente, pero cuando nos juntamos hacemos EBI con diferentes enfoques, Político, Idioma, Espiritualidad, Incidencia, otros...”. (Licda. Otzoy, B. 2022).

También algunas estudiantes constituyen un ejemplo de lucha y resistencia para sus familias, que a pesar de las adversidades y las pocas oportunidades que tienen las mujeres mayas para hacer sus estudios universitarios, tuvieron que vencer obstáculos como lo indica la siguiente profesora entrevistada:

“Dentro de mi familia nadie se ha graduado de la universidad, la mujer es un papel fundamental y romper paradigmas, la EBI me ayudó a encontrarme conmigo

misma, caminar y llegar a tener una bonita experiencia”. (PEM, Hernández, 2022).

La EBI también significa encuentro con los abuelos y abuelas, con la sabiduría, pero también con la comunidad para emprender resistencias y mantener viva la memoria histórica ancestral:

“La EBI nos enseña a vivir a raíz de cada uno de los cursos, los pioneros fueron los principales en la USAC, ya trabajamos la pertinencia, con la indumentaria, la experiencia energética, el despertar de las velas de colores, desde otra mirada no discriminatoria, estoy en la televisión arquidiocesana, con el programa orgullosa de Guatemala”. (PEM, Hernández, 2022).

En el mismo sentir también está la siguiente vivencia:

“La EBI era para mí hablar idiomas, con mi abuelo era de platicar, cuando llegaba a sembrar se hincaba y dejaba comida a los pájaros”. (PEM, Patá, 2022).

Para otros estudiantes y ahora profesionales de la EBI vino a completar su camino ya descubierto, como lo indica uno de los profesores Aj Qi’j (contador del tiempo) que acompaña y dirige los xukulem mejelem (ceremonia maya) en la EFPEM junto con otros Aj Qi’j que son sus guías:

“En la EBI nos ponen a escarbar nuestro momento de nacimiento, siempre tuve algo más, estuve en la iglesia y entender ese sentimiento, me enseñó lo que no quería en mi vida, tenía 9 años y me separé de la iglesia”. (PEM. Chopox, 2022).

Una práctica muy interesante dentro del grupo de la EBI es compartir los sagrados alimentos, en fechas importantes, cuidando que estos sean saludables:

“Las comidas eran comunitarias de traje y todos nos sentábamos a comer”. (PEM. Curruchich, 2022).

Algunos también ingresaron a la EBI sin tener claro lo que querían, luego encontraron su camino y siguieron fortaleciendo su profesión y conexión con la comunidad. Otra de las profesionales que actualmente forma parte de un equipo que acompaña procesos

educativos mayas del nivel medio:

“Toda acción tiene una razón de ser, por accidente llegue a la EBI, donde quiera que vaya ahora hago EBI, es necesario cómo empezar a involucrarnos en ese proyecto, lo que hemos aprendido en la escuela, la vida tiene una razón de ser, la EBI abrió muchos caminos, me cuestionaban por qué estudiaba la EBI, traté de aplicar en otra carrera y sigo aquí”. (PEM. Curruchich, 2022)

Ser estudiante y profesional de EBI es desafiante ante una sociedad conservadora, racista y discriminadora, como lo indica nuestro siguiente entrevistado:

“Dialogando con una persona me dijo: ahora veo en la universidad es diferente, va a llegar el día que en la universidad van a formar brujos, desde una perspectiva cristiana aún se arrastra ese prejuicio y satanizan los saberes de los pueblos indígenas, eso es lo que hace la religión”. (Lic. Pichiyá, 2022).

La vivencia del profesional engloba otras vivencias que tienen en común la rebeldía y resistencia cultural. A varios estudiantes que se atrevieron a cuestionar sus dogmas religiosos y participar como Aj Qi’j fueron etiquetados de ser mal ejemplo para su familia, ovejas negras o brujos, así eran señalados tanto por su familia como por vecinos de su comunidad:

“Cuando uno se encuentra teóricamente con los cursos uno empieza a analizar a leer varias fuentes bibliográficas que se sugirieron durante el proceso académico, pues uno empieza a sensibilizarse con las lecturas”. (Lic. Cotzajay, 2022).

También ha sido el encuentro con la sabiduría ancestral, con la filosofía de vida, como complemento para la plenitud de vida como expresa la siguiente entrevistada:

“(…) como docentes que hemos venido de educación bilingüe, complementamos nuestro conocimiento en la universidad”. (PEM. Sian, 2022).

La educación es un medio para despertar la conciencia colectiva, como dice el Pop Wuj, es para esclarecer nuestros conocimientos cuidar la vida, como lo menciona nuestro siguiente entrevistado:

“La vivencia que más me ha impactado es la cuestión de ese posicionamiento que hablamos, la EBI se posesiona en todo sentido desde las cuestiones de equidad, las cuestiones de la lucha de poder y los prejuicios racistas, todo eso; pero, el posicionamiento que más me impactó es hacer una ceremonia maya en la EFPEM, cuando nunca miraban eso, y la gente, los estudiantes de las otras carreras se extrañaban y que gran impacto de la EBI hacer esas acciones, las ceremonias mayas. Al principio lo hacíamos debajo de aquel árbol, que ustedes recordarán de la EFPEM, cuando todavía no había un lugar específico para esas conexiones de energía, pero lo hacíamos, y digo lo hacíamos porque yo era parte de todo este proceso, y cuando se establece ya un lugar específico, uno pues se sorprende, y es una de las vivencias que yo admiro muchísimo por todo la EBI”. (Lic. Cotzajay, 2022).

El agradecimiento es uno de los principios y valores del Pueblo Maya y los estudiantes también lo manifestaban en diferentes situaciones al relacionarse entre docentes y estudiantes, unas al compartir su comida, al compartir su trabajo desde su comunidad como fue el caso del tejido, otros de sus palabras:

“Hay vivencias positivas y negativas. Agradecemos a la primera cohorte por abrirnos el camino, no cabe duda de que esa carga de racismo y discriminación se fue quedando un poco en el camino, cuando nosotros entramos se sentía ese cariño y aprecio por parte de algunos docentes con quiénes los compañeros anteriormente habían tenido malas experiencias (...). También quiero hacer memoria de varios momentos negativos que vivimos en el curso de historia, que deseamos que los compañeros que vienen atrás no lo puedan vivenciar. (PEM, Chajón, 2022).

Al escuchar las manifestaciones de los estudiantes se generaron sentimientos encontrados:

“Tengo guardadas muchas experiencias, que han sido una aventura de muchos conocimientos, pero me quedo con la calidad de personas que he encontrado en EBI desde los docentes hasta los compañeros estudiantes, hay una calidad de atención al estudiante por parte del docente, lo reitero esto no sucede en otras

carreras o en el área común”. (DSE, Chanchavac, 2022).

Otra de las profesionales que participó en el diálogo también lo confirma.

“La forma en que se impartieron las clases fue muy diferente a lo que estábamos acostumbradas. lo tradicional; nos impartían clases desde la realidad, desde la vivencia de EBI no desde los libros. Lo que más me impactó fue conocer lo que yo ya había vivido, lo que yo había dejado, porque soy egresada de Qawinaqel, la EBI me hizo retomar conciencia para recuperarlo”. (PEM, Pérez, 2022).

Uno de los principios que las y los estudiantes fueron identificando y percibiendo fue la relación de pertinencia en todos los espacios de la EBI. Las comunicaciones se dieron en todos los niveles, tanto estudiantes como docentes.

“Una de las experiencias más significativas de la EBI es que pudimos tener ejercicios educativos de forma política vivencial en los pasillos de la EBI, y eso trasciende la educación tradicional; también uno de los grandes desafíos que seguimos teniendo es un espacio adecuado y pertinente para la formación desde las comunidades que debe de considerarse un presupuesto digno para lo que significa una educación para pueblos mayas o educación propia para los pueblos de Guatemala. Habrá que significar y considerar que en la carrera había más de cuatro culturas identificadas dentro de nuestro grupo de estudiantes”. (Lic. Jacinto, 2022).

Se logró para la mayoría de estudiantes general la pertinencia social, pertinencia cultural y pertinencia pedagógica.

“(…) ya cuando uno sale de la universidad, dos años después me di cuenta que algo me faltaba y es eso que comentaba anteriormente, la EBI te da fortaleza, más allá de la tranquilidad, la parte espiritual y es lo que se viven en el espacio del EBI, no como la institución que está en la universidad porque eso no lo plantea la universidad ni siquiera el espacio institucionalizado, aun así docentes, estudiantes, otras figuras administrativas hasta cierto punto generaron esas políticas que permitieron el espacio de relación como una familia; quién iba a

imaginar un Xukulem (ceremonia maya) dentro la universidad, ahora ya es común, ahora es algo que ya no se ve como algo extraordinario. Más allá de lo que impactó para las primeras generaciones, era la experiencia de vivirlo y la trascendencia de las aulas ir más allá de las aulas”. (PEM. Chogüix, 2022)

Los estudiantes y egresados profesionales valoran el cariz de los y las docentes de EBI, su entrega, sus pixab’ (Consejos), su calidez humana, su disposición y apoyo. Queda la tarea de ver cómo esta conexión y experiencia positiva que se ha generado en el área específica de la EBI se comparte con el área común, donde es muy notoria la incompreensión, las relaciones jerárquicas como el racismo y la discriminación. La EBI en la universidad es el reflejo de lo que pasa a nivel marco en la sociedad guatemalteca, pero mediante el diálogo y el desprejuiciamiento del ser maya, se hace posible construir relaciones interculturales más horizontales y críticas.

11.3.8.6 Perfil del docente en EBI desde la mirada de las y los egresados

Como docentes se hace necesario e indispensable evaluar la educación que padecemos y analizar las diversas problemáticas que tiene el sistema educativo en todos los niveles. Se dice que la educación es la clave del desarrollo y del cambio social pero aún las y los maestros, docentes arrastran el desconocimiento de su origen, historia y la realidad sociocultural económica de las comunidades en el área rural.

En los actuales tiempos, el docente atisba un pensamiento sobre el mundo del uno, un solo dios blanco masculino, un solo idioma, una sola forma de ver el mundo, un solo pensamiento como herencia del eurocentrismo. Han sido formados para enseñar y no para acompañar procesos de transformación. Priorizan las competencias técnicas más que las vivencias solidarias, humanas y horizontales. En el sistema educativo se priorizan los contenidos y no las necesidades y contextos de las personas, como se afirma en la siguiente cita:

“La EBI se ha caracterizado y hace perder el miedo al estudiante, eso impacta bastante, porque desde la primaria hasta diversificado nos han formado con el miedo, arrastramos el pensamiento que el maestro es el que sabe todo, el

estudiante solo debe de escuchar, solo debe de obedecer”. (Lic. Pichiyá, 2022).

En la anterior cita podemos ver que imperan las relaciones verticales, es la norma en la actual modernidad, preservar la disciplina, el orden y el control del miedo pareciera ser un fin educativo en algunas sociedades. Se premian las actitudes obedientes y pasivas y se castigan la criticidad y la creatividad:

“Si bien la EBI fortaleció nuestros pensamientos y vivencias, no fue nada fácil, por ejemplo: vivenciamos constantes pleitos y conflictos con algunos docentes del área común por nuestra participación y el posicionamiento de nuestros pensamientos. Sin embargo, como compañeros ya conocíamos nuestra personalidad y quién podía tener la claridad y fuerza para entrar a nuestra defensa y argumentar de forma política nuestros saberes, hasta tener claridad de qué podíamos hacer y qué no podíamos hacer” (PEM, O. Otzoy, 2022).

El o la docente cumple un papel importante en la vida con quiénes interactúa pedagógica y humanamente; por lo que, una de sus intencionalidades será ayudar al estudiante a crear un ambiente basado en la criticidad, en la creatividad y en la investigación. Las personas que se encuentran en formación también tienen su conocimiento y la capacidad de observar las maneras, actitudes, principio y valores del profesor:

“Recibimos clases con docentes en el área común y nos dimos cuenta de que nos siguen formando bajo el pensamiento de la domesticación, debemos ser obedientes, nos empujan al individualismo, divisionistas cada quien, por su lado, por su camino y que mire cómo sale; me llamó mucho la atención. En el área específica de la EBI, cuando empecé a ver a los catedráticos, se solidarizan con los estudiantes, que se enfermó, que falleció un familiar, toda esa parte de humanidad, si se ve una diferencia porque te invita a transformarte como docente también”. (PEM, Curruchich, 2022).

Las estudiantes, profesionales egresados de la EBI, demandan que las y los docentes que los forman asuman compromiso con la transformación de la formación y educación que imparten y que tengan la capacidad de generar un proceso educativo de una manera

distinta a la tradicional, memorística y mecanicista que solo sirve a los intereses de los sectores dominantes y que no contribuyen a la transformación de sus propias realidades, tal como se indica en las siguientes citas:

“Debe ser maya consciente, conocer la historia desde la mirada del pueblo maya, no desde la del colonizador. Debe conocer, respetar y practicar la espiritualidad maya. Tuve el caso de un estudiante que se negó a participar en una ceremonia maya, y le expliqué que no tenía por qué aceptar la espiritualidad maya, sino conocerla como un elemento de cultura general. No se trata de mayanizar a los estudiantes, sino que comprendan la cultura maya como cultura general. Estas experiencias pasan sobre todo con estudiantes evangélicos”. (DSDG#2 Pixtún, 2022).

Lo anterior indica que el docente debe tener una mente abierta, debe ser un acompañante de la vida sin imponer sus criterios, creencias o formas de pensamiento. Debe tener claro que la carrera de EBI es una apuesta política como lo reitera nuestra entrevistada:

“Debe tener claro que la carrera es una apuesta política de recuperar, revivir, reusar los principios y valores, que dentro de estos está la espiritualidad maya. Mientras el docente no influya contrariamente a la apuesta política no hay ningún problema. Yo puedo ser maya y estar en una iglesia evangélica, estar en el culto, pero mientras no descalifique la apuesta política, no hay problema” (DSDG#2 Pixtún, 2022).

Sin embargo, muchos de los problemas que arrastran las y los estudiantes de EBI es el miedo y el pecado como herramienta de dominación.

“La religión no tiene nada que ver con la espiritualidad, yo puedo ser testigo de Jehová, pero debo estar consciente de mi identidad y ejercer mi espiritualidad maya”. (DSDG#2 Pixtún, 2022)

En este mismo sentir se encuentra la siguiente cita:

El docente debe respetar, no destruir la propuesta política mucho menos obstaculizar”. (DSDG#2, Miza, 2022)

Lo anterior indica que el docente no debe buscar cambiar a la persona, sino darle elementos para que ella decida su destino y asuma su responsabilidad ante él. La sociedad guatemalteca en cierta medida algunas familias de los pueblos originarios son muy conservadoras. Cuando a le nace la conciencia colectiva deja de ser tan religioso y se convierte en analítica, consciente, y cuando ejerce la espiritualidad, lo hace con más elementos de análisis y conciencia. Debe ser coherente y consecuente como lo indica uno de los docentes entrevistados:

“El docente debe conocer y practicar los elementos de la cultura maya. No debe estar sometido a una religión. Debe ser respetuoso, aceptar la diversidad lingüística, cultural, sexual, feminista y de otra índole” (DSDG#2 Pichiyá, 2022)

El docente debe ser mediador, conciliador y en cierta medida ayudar a los estudiantes para que alcancen sus metas y no ser obstáculos

“No fue fácil para nosotras ganarnos el espacio con los catedráticos del área común dentro de del aula, fui estudiante sobresaliente y tuve reconocimiento de excelencia académica pero un docente me quería hacer perder un curso y el otro el curso del proyecto, esa fue una de mis experiencias más dolorosas”. (Licda. B. Otzoy, 2022).

El docente debe estar comprometido con la vida de los estudiantes y ayudar a que ellos tengan claro el camino, a que encuentren su ser, como bien lo indica la siguiente experiencia de docenes que son también Ajqi’j:

“El docente debe valorar a la persona por su dignidad y no tanto por su preferencia sexual. Como Ajq’ijab’ tuvimos la experiencia de atender a un estudiante cuya identidad sexual era distinta a su nacimiento sexual biológico. Nosotros atendimos al estudiante sin destruir su ser. El docente debe respetar a los estudiantes tal como son y poner límites de respeto, es decir, respetar y hacer que me respeten. (DSDG#2 Pixtún, 2022)

El docente debe predicar con el ejemplo, ser intercultural, respetuoso y no mayanizar a

nadie. Debe tener claro cuál es el sentido de la educación que se imparte.

11.3.8.7 Dimensión Política de la Educación Bilingüe Intercultural a nivel Superior Estatal.

Dentro de las Políticas en Educación Superior, Universidad 2050, hacia un modelo de funcionamiento de la Universidad de San Carlos de Guatemala, se describe:

“(...) al país lo caracteriza una diversidad cultural y lingüística, ahora mezclada como producto de la conquista, en donde existen 25 idiomas locales, de los cuales 22 son de origen Maya, un afrodescendiente, otro Xinka, más el español dominante, de lo cual surge una cultura criolla dominante, pero que se recrea y enorgullece de la diversidad cultural ancestral que potencia la industria del turismo. Con toda esa riqueza natural y cultural, se anhela un país en donde se privilegie el Estado de Derecho, y que la institucionalidad funcione para que prevalezca la inclusión, la equidad, la justicia, la participación, la tolerancia, y que exista la preeminencia de lo colectivo sobre lo individual”. (S/a y s/f).

Sin embargo, a después de más de 346 años de la fundación de la universidad de San Carlos y a 76 años de su Autonomía Universitaria, dentro de sus políticas de Educación a Nivel Superior no cuenta con una Política con enfoque de Pueblos que responda al pensamiento, conocimiento, saberes y haceres de los pueblos originarios en Guatemala.

La EBI a nivel superior ha evolucionado muy poco, las carreras están mediadas para el mundo del trabajo y en su mayoría no cuentan con pertinencia cultural mucho menos abordan los conocimientos y saberes de los pueblos originarios. Las fuentes del currículo no reflejan la diversidad cultural, las epistemologías ni las cosmovisiones de los pueblos, al contrario, prevalece el pensamiento occidental único con una estructura del conocimiento parcelarizada que impide ver la realidad y la vida como un todo en constante movimiento, interdependencia y complementariedad.

La propuesta del Estado fue promover la EBI y como primera estrategia creo el

Currículo regional, que corresponde al nivel de concreción meso curricular, denominándole, currículo por pueblos. A partir de esta propuesta se planteó la formación de docentes a nivel superior y se crearon dos especialidades tanto a nivel de profesorado como licenciatura: Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural.

El Estado enfocó la EBI en la enseñanza del idioma maya, creando la categoría de “bono por bilingüismo” que según los docentes de EBI, esto ha tergiversado el sentido de la EBI como también descuidado la calidad educativa al otorgar plazas con esta categoría a profesionales que no promueven la EBI en las escuelas:

“Hay un modelo educativo del cual yo tengo muchas observaciones. Me refiero a la EBI que se impulsa en todo el país. Varias universidades se incorporaron a la formación de profesionales incluyendo la USAC, así surge el profesorado y la licenciatura que hoy impulsamos en EFPEM, como también el Programa PADEP y la Formación Inicial Docente, FID” (DSDG#1, López, 2022)

En esta misma línea de pensamiento lo manifiesta una de las docentes:

“Ahora que tengo más acercamiento al Ministerio de Educación, me doy cuenta de que hay muchas escuelas que se llaman EBI, se han enfocado a la enseñanza del idioma maya pero que, en la realidad, los docentes están muy lejos de esa situación. Por eso nosotros debemos revisar si la carrera que promovemos responde a lo que corresponde ser EBI”. (DSDG#1, Perén, 2022)

Tomando en cuenta lo anterior, los docentes coinciden que, de cara al cumplimiento del Estado, la EBI sí ha perdido su origen y dimensión política, pero la que se impulsa en la EFPEM, esta ha venido respondiendo al pueblo maya, Así lo dice otra docente en el dialogo:

“(…) se ha perdido la visión política de la EBI de cara al Estado, de cara a las autoridades, se excluyen otros derechos y se reduce solo al acceso a la educación. Pero la EBI de cara a los estudiantes y a los pueblos indígenas, sí se hace desde la perspectiva maya, aquí mantiene su origen sentido político para los pueblos originarios”. (DSDG#2, Pixtún, 2022)

Con lo anterior también coincide otra manifestación:

“Con relación al docente, le falta conciencia porque no siempre promueve una educación bilingüe, está más interesado en el bono por bilingüismo que por hacer Educación Bilingüe Intercultural. En tal sentido la EBI depende de dos factores: del docente y del sistema educativo nacional”. (DSDG#2, Pichiyá, 2022)

De acuerdo con el contexto, hay otros avances que también hay que tomar en cuenta, como lo dice uno de los docentes:

“Se ha avanzado en el impulso de una EBI con sentido crítico, se ha avanzado en la madurez de la EBI, ahora es más notorio que al principio. Hay un marco jurídico creado. Al principio se habló de un proyecto bilingüe intercultural, ya con la ley de Idiomas Nacionales en el año 2003, se avanzó más respecto a esta visión. El nivel de análisis que se realiza con los estudiantes es más alto, porque se toman en cuenta los derechos que se tienen que reivindicar”. (DSDG#2, Patal, 2022)

Si bien hay avances en la EBI que se imparte en EFPEM, en la parte práctica y no tanto en la teórica como coinciden los docentes, también hay que reconocer que esto no ha significado un cambio en la correlación de fuerzas o relaciones de poder dentro de la EFPEM como dentro de la universidad. Aún prevalece una cultura y pensamiento dominante que no ha sido capaz de transformar las profundas asimetrías y desigualdades sociales que viven los pueblos originarios en general, y en particular, los estudiantes de origen maya tienen poca participación en el ejercicio del poder dentro de la universidad de San Carlos.

Esta situación evidencia la necesidad de evaluar el currículo, tomando en cuenta la naturaleza educativa de EFPEM, tal como lo menciona una de las autoridades entrevistadas:

“(…) nosotros como EFPEM somos formadores del recurso humano que va al sistema educativo, por lo tanto, no podemos alejarnos de esta misión. Veo que donde más ha evolucionado esta discusión es para un nuevo o rediseño curricular.

(...) otro elemento importante de recalcar es que este proceso de EBI cada día se está extendiendo al cuerpo docente de otras especialidades, por ejemplo, uno de los catedráticos está haciendo seminarios sobre matemática intercultural, con el objetivo que si alguien ha tenido experiencia en matemática busque otras alternativas no solo la del pensamiento occidental, creo que es un producto o incidencia que han tenido ustedes como profesores”. (EPA, Cortez, 2022).

11.4 Políticas de la USAC para institucionalizar la EBI como demanda de los Pueblos

Originarios en el marco de los Acuerdos de Paz y Reforma Educativa.

En 1996 con la firma de la Paz Firme y Duradera, el Estado de Guatemala adquirió una serie de compromisos con el pueblo maya, que quedaron establecidos en algunos Acuerdos, como en el de Identidad y Derechos de los pueblos indígenas. En el apartado de Reforma Educativa, literal G, numeral II Derechos Culturales, de los compromisos adquiridos por el Estado, los pueblos originarios plantean varias acciones para concretar un abordaje de la educación lingüística y culturalmente pertinente, entre las que están: asumir la diversidad cultural y lingüística, reconocer y fortalecer la identidad cultural indígena, los valores y sistemas educativos mayas, descentralizar y regionalizar el sistema educativo, protagonismo de las comunidades y padres/madres de familia en el desarrollo curricular, integrar las concepciones de los pueblos originarios (componentes filosóficos, científicos, artísticos, pedagógicos, históricos, lingüísticos y político-sociales), ampliar e impulsar la EBI, contenidos y métodos de aprendizaje de las comunidades, innovación tecnológica en armonía con la madre tierra, capacitar a maestros y funcionarios en EBI, cumplir con el derecho constitucional de educación, incrementar el presupuesto para educación, tomar en cuenta las experiencias educativas mayas, crear la universidad maya, crear programas de becas y bolsas de estudio, crear materiales sin prejuicios raciales y de género. (PNUD, 1995, pp. 36-40)

¿Qué política ha generado la EFPEM a partir de la firma de la paz? Al respecto uno de los entrevistados dice:

“Si bien fue un compromiso que se adquirió en los Acuerdos de Paz, vemos que el Ministerio de Educación no se ha involucrado al 100% mucho menos las demás

instancias gubernamentales. (...) los gobiernos lo ven como algo pasajero, sin importancia, y esto explica por qué hay un retraso en el cumplimiento de los Acuerdos de Paz. La EBI se arranca y se detiene, (...) No hay una propuesta de país donde se vislumbre que para el año 2030 se tenga un número determinados de estudiantes o escuelas de EBI, esto no existe. Cada quien hace lo que puede, lo que quiere y lo que cree que es. Todos trabajan de manera aislada. Uno se encuentra con cortinas difíciles de pasar. Uno no encuentra apoyo ni respaldo.” (EPA López, 2022)

La EBI ha tenido avances como retrocesos según los gobiernos de turno, que como anteriormente lo reitera el director de EFPEM, sigue ausente una propuesta de país que articule las acciones interinstitucionales para dar respuestas a las demandas de los pueblos y la sociedad guatemalteca. Lo más evidente en este contexto de aislamiento, desarticulación y luchas de poder, lo constituye la suspensión de la formación docente anunciada por la universidad de San Carlos, que es un campo de ejercicio profesional de los egresados de EBI.

Uno de los logros de la EFPEM es haber oficializado y puesto a disposición de la sociedad guatemalteca la carrera de EBI, asimismo, como lo reitera uno de nuestros entrevistados, la EFPEM ha consolidado su incidencia en la formación docente y la EBI ha contribuido a que la escuela establezca más coordinación con el Ministerio de Educación, permitiéndole enfocarse en el objetivo No. 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS, además, de otras iniciativas que se están generando.

“Se tiene una formación docente con alta incidencia en el sistema educativo. (...) el mayor campo laboral que se tiene es el oficial y de esa cuenta es que con un poco más de generación de coordinación con el Ministerio de educación se tiene que ir generando estos espacios [laborales] para los profesores [egresados]. Dentro del marco de las políticas como tal hace referencia al punto cuatro de los ODS en cuanto a calidad y cantidad con pertinencia educativa.” (EPA, Cortez, 2022)

Nuestro mismo entrevistado considera que la EFPEM en materia de educación superior

le falta un camino largo por recorrer, sobre todo porque la situación de los pueblos originarios data de muchos siglos atrás y poco se ha hecho por resolver su grave problemática:

“Dentro del marco de la educación superior nos hemos quedado un poco cortos con la mirada exclusiva en la preparación profesional. En el contexto de la diversidad, nos hemos quedado mucho en la parte idiomática, hay que trascender más a lo político, a lo territorial. Esta propuesta que ha generado la EFPEM hay llevarla a nivel nacional, no solo en espacios cortos porque se queda la experiencia, pero todo continua igual en el resto del país. Nos falta más concordancia con el Ministerio de Educación. (...) falta crear o fortalecer un modelo de educación superior en materia de Educación Bilingüe Intercultural, aunque yo abogo por la educación intercultural bilingüe como los pueblos de Sur América. Nos falta crear modelos de escuelas y aulas de EBI, jornadas de intercambio de experiencias docentes con otras cátedras, congresos, estudios de investigación, hay que formar a las autoridades de la universidad para que comprendan la temática y ayuden a generar políticas”. (EPA, Cortez, 2022)

Conviene revisar ¿Qué tanto la USAC se ha alineado a los Acuerdos de Paz? ¿Qué políticas ha generado a partir de estos compromisos? Para tener una visión general sobre el compromiso de la USAC en relación a los Acuerdos de Paz, se revisó sus principales planes de trabajo y políticas educativas.

La universidad tiene como política elaborar el Plan Estratégico Institucional, dentro del cual está vigente “El Plan Estratégico 2030”, que establece los lineamientos estratégicos generales que orientan las prioridades para las facultades como para las escuelas no facultativas y centros universitarios.

Al analizar el plan estratégico 2030 de la universidad, aprobado según el “Punto SÉPTIMO, inciso 7.6 del Acta No. 40-2021, de sesión ordinaria celebrada por el Consejo Superior Universitario el día miércoles 25 de agosto de 2021”, se identifican las siguientes intenciones de políticas referidas a la interculturalidad y los pueblos

originarios:

“(…) se definen los siguientes enfoques y principios como ejes transversales del plan estratégico:

Enfoques

- Multiculturalidad e interculturalidad
- Género
- Inclusión
- Ambiental” (USAC, 2021, p. 11)

En el apartado de escenario futurible se indica que:

“la ejecución del plan estratégico de la universidad apoya el alcanzar las Prioridades Nacionales de Desarrollo, en el marco del cumplimiento de los objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS-. Por lo que, es importante en nuestra realidad nacional tener presente la problemática desde una óptica que priorice las necesidades de los pueblos originarios. Estas iniciativas deben tomar en consideración el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo -OIT- “Convenio sobre pueblos indígenas y tribales” suscrito por el Estado de Guatemala. En términos generales respeto a las comunidades ancestrales, sus entornos y la biodiversidad, tomando en consideración la opinión de éstas” (pp. 11-12)

En cuanto al perfil de egreso de los profesionales, la universidad se compromete en formar estudiantes con:

“a) identidad cultural, b) compromiso social, c) sólidos valores éticos, y d) responsabilidad ambiental.” (p. 14) “(…) estimula el desarrollo del pensamiento interculturalista, que tome en cuenta las culturas de los pueblos indígenas y sus saberes ancestrales, desde una perspectiva histórica y crítica.” (p. 19)

Los elementos anteriores identificados en el plan estratégico constituyen un avance importante, ya que, en anteriores planes, no se tomaron en cuenta estas temáticas pese a que las demandas más recientes planteadas por los pueblos originarios datan del año

1996 con la firma de los Acuerdos de Paz.

También existe un marco normativo internacional entre los que se encuentran el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo ratificado por Guatemala el 5 de junio de 1996, la Declaración de las Naciones Unidas Sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas adoptada en 2007, y la Declaración Americana Sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas adoptada en el año 2016. Estos principales instrumentos jurídicos constituyen una valiosa guía para mejorar las condiciones de vida de los pueblos originarios, pero aún prevalecen como buenas intenciones o discursos retóricos que no logran materializarse en la vida universitaria de la San Carlos.

De más reciente creación, está la política de calidad educativa aprobada por el Consejo Superior Universitario el 10 de junio del 2020 (USAC, 2020) que, en el literal j del componente gestión curricular, declara:

“Estimular el desarrollo de un pensamiento interculturalista que tome en cuenta las culturas de los pueblos indígenas y sus saberes ancestrales, desde una perspectiva histórica y crítica.” (USAC, 2020, p. 10)

Lo establecido en esta política constituye una orientación importante para el desarrollo de una línea curricular ya que los esfuerzos institucionales están dispersos y desarticulados como lo reiteran expertos clave y autoridades de la EFPEM cuando afirman:

“(...) estamos fragmentados a pesar de que hay de todo, no es una línea curricular, y ahí yo creo que hay que empezar a vender la idea de la integralidad, para mí [la EBI] siempre fue una integralidad, porque yo lo pensé desde el inicio hasta el final, pero para los sectores, cada quien lo ve fragmentado y eso no debe ser así. La integración, la visión holista debe ser un elemento que esté reflejado ahí. No se toma con seriedad ni importancia la EBI. El Instituto de Estudios Interétnico de los Pueblos Indígenas ha hecho varias propuestas y es de la propia universidad; sin embargo, tampoco tiene presupuesto. (...) Nosotros hemos buscado tener cartas de entendimiento con otras instituciones fuera de la universidad porque

adentro no hay apoyo.” (EPA López, 2022)

Lo dicho por los entrevistados anteriores refleja una práctica política del ejercicio del poder por parte de quienes dirigen los destinos de la Universidad. Si bien hay minúsculas intenciones establecidas en algunas políticas universitarias, estas no se toman en cuenta a la hora de definir las prioridades universitarias como lo sigue expresando uno de los expertos clave consultado, que fue director de la EFPEM y es investigador, extensionista y conector del presupuesto no solo de la San Carlos sino del presupuesto educativo nacional, comparte la siguiente vivencia:

"(...) la universidad como institución tiene todavía una gran deuda con las poblaciones indígenas, con el tema o el enfoque intercultural, porque las acciones que se han realizado en función de darle impulso a la interculturalidad han sido aisladas, han sido por iniciativas de personas que se han comprometido, que están interesadas, que están buscando subsanar esa deuda social histórica que tiene la universidad nacional con las poblaciones indígenas, y como consecuencia de esa deuda histórica, pues lamentablemente la Universidad como institución no ha jugado el papel que le debería de corresponder. La universidad como tal, a través de su órgano directivo que es el Consejo Superior Universitario, nunca ha dicho vamos a disponer cinco, diez, quince, veinte o treinta millones de quetzales en función de cumplir con esa deuda histórica, de fortalecer las acciones de investigación, de formación en Educación Bilingüe Intercultural, no, no lo ha hecho. Ha generado ideas, algunas políticas que están disfrazadas (...), pero ya cuando se debe de sentar para hablar el tema de dinero, (...) no hemos tenido respuestas.” (EPEC, López, 2022)

La vivencia anterior refleja la actitud que siempre ha tenido el Estado frente a una realidad que por siglos han resistido los pueblos originarios. Sin una política presupuestaria es difícil concretar un proyecto de largo plazo con sus mejoras correspondientes. Estas acciones legitiman la invisibilización del pueblo maya que ha resistido a políticas educativas de dominación y de exclusión.

11.4.1 Formación en Educación Bilingüe Intercultural que impulsa la Universidad de San Carlos de Guatemala: ¿fortalece los procesos de EBI en las comunidades?

Al conocer el preámbulo al planteamiento de las Políticas en Educación Superior 2050, se describe lo siguiente:

“(…) es el hecho que, en el territorio guatemalteco, conviven 24 diferentes grupos culturales, con particulares peculiaridades y la educación superior está organizada y administrada por la cultura dominante. La interculturalidad es un eje transversal en la sociedad que debe de ser considerado en el planteamiento de educación superior, para permitir que el conocimiento y cultura ancestrales, tenga una posibilidad de sobrevivir culturalmente hablando, antes que termine desapareciendo como consecuencia de que prevalece y se cultiva una sola de ellas”. (Política en Educación Superior 2050, s.f. p. 7-8).

Un preámbulo que describe de forma muy general algunas de las condiciones que atraviesan los pueblos originarios en el país. Asimismo, al revisar las políticas, hace énfasis en el número 1, lo siguiente:

“Ser incluyente y no discriminar a nadie en razón de sexo, credo, origen étnico, discapacidad, condición económica, o cualquier otra situación. Debe practicarse la otredad como estrategia que permite construir comprensión y razón de la diversidad de la sociedad (...)”. ((Política en Educación Superior 2050, s.f. p.8).

Sin embargo, no se especifica cómo dentro de su currícula de estudios las facultades, escuelas, centros de formación, extensión e investigación incorporaran los pensamientos, conocimientos y saberes ancestrales de los pueblos originarios y la incorporación de una planta docente que responda a esa filosofía, ontología, epistemología propia de los pueblos. Asimismo, no se establece ¿Qué presupuesto se establecerán para que las facultades, escuelas, centros de formación incorporen el saber ancestral para dar respuesta a las demandas y necesidades de los pueblos originarios por

una educación propia?

Al conocer la propuesta de diseño presentado al Consejo Superior Universitario que diera origen la aprobación de la Licenciatura de Educación Bilingüe Intercultural, se hace énfasis en los propósitos para su aprobación:

- Se planteó tener más incidencia en la enseñanza del idioma maya, dada las características multiculturales y multilingües de la sociedad guatemalteca.
- La necesidad de la actualización y formación académica de profesionales que tengan las herramientas necesarias para transformar las relaciones de poder y desigualdad que han prevalecido en el país. (Diseño Curricular, 2007):

La formación de las y los estudiantes de EBI tiene un componente político que en el transcurso de su formación van conociendo y desarrollando su nivel de conciencia social en relación al análisis y conocimiento de su realidad sociocultural. El desarrollo del pensamiento crítico y creativo ha sido fundamental para ir reconociéndose, saberse quiénes son, conocer y reconocer su origen y su historia, lo que va permitiendo identificarse y asumir compromisos de identidad para con los suyos, su familia, su pueblo, sus derechos individuales y colectivos.

Las necesidades en las comunidades son complejas y diversas según el contexto del estudiante y su compromiso por contribuir al bienestar de su familia, comunidad o pueblos se manifiesta de diferentes maneras:

“En mi caso, el compromiso inicia en el espacio familiar en mi casa, toda mi familia hablamos el idioma maya kaqchikel, llevamos la cultura desde el corazón, nuestra comunicación todo se hace con el idioma, las costumbres que uno tiene, siempre he manejado diálogo con mi cuñado o cuñada siempre llegan a hablar el idioma, pero pienso que ya depende cada uno como lo aplica en la comunidad”. (PEM. Choguix, 2022).

Otras de las manifestaciones que se expresó en el diálogo fue el siguiente:

“Uno debe de incidir en ese sentido para lograr la educación bilingüe, anteriormente se utilizaba el CNB no había coherencia, pero a partir del año pasado se empezó a utilizar esta herramienta, se tiene que planificar utilizando ese material, tienen que saber contextualizar con las herramientas”. (PEM, Hernández, 2022).

Lo que va demostrando una posición política ya definida con su formación y su quehacer profesional en el contexto que le corresponda incidir. Tal como lo manifiesta la siguiente profesional:

“Cuando hablamos de herramientas es importante considerar la implementación de una educación contextualizada”. (PEM, Patá, 2022).

Otras de las manifestaciones lo expresan con mucha más claridad:

“Hay procesos individuales que tomaron ese poder de proyectar sus pensamientos de diferentes formas hay compañeros que se apoderaron en la música y que promueven la cultura en su comunidad, ya no lo hacían como lo han venido haciendo, los compañeros que, desde la individualidad promueven en el caso de Adelaida cada vez que hay actividad que promueva el idioma, ella dice lo tomo y es algo como tomar es espacio de poder ejercer ese derecho y esta convicción que yo tomo, mientras que Roxana que ha proyectado sus pensamientos a través del arte y es algo que va de la mano con la toma de poder y uno lo ejerce; eso al menos pienso que ha sido lo político más allá del activismo que también es parte de todo este proceso, hay otro tipo de toma de espacios políticos que tienen sus consecuencias y que hay persecución criminal, criminalización que se toma sobre quiénes trastocan poderes para sus propios intereses, poderes que deberían de ser más justos y no para atacar a la comunidad”. (PEM. B’aq K’ajol, 2022).

El nivel de pensamiento de la experiencia anterior refleja que la EBI tiene una dimensión política que orienta la acción educativa, analizar y profundizar las relaciones de poder de dominación y la opción preferencial por la lucha y la resistencia de los pueblos para

un utz'ilaj k'aslemal = Una vida digna. Sin embargo, este sistema moderno civilizatorio de muerte no comprende porque aún impone la criminalización, la cárcel o la muerte para quiénes se pronuncian contra el sistema.

Las y los profesionales egresados han desarrollado diferentes formas y herramientas políticas para posicionarse en su comunidad. El arte es una forma de expresión de sentimientos holísticos que se atraviesa en las comunidades y que inspiran a plasmar y reflejar, los pensamientos y los sentimientos:

“Iniciamos con Xamanil⁶ y también qué podíamos hacer y cómo lo podíamos hacer, uno puede tener muchas ideas, pero si uno está acompañado se facilita, se puede avanzar aún más y se puede accionar ya, porque si es solito lo puedo posponer o cuando uno está acuerpado siente uno la fuerza del que está al lado y uno se mantiene en pie, en la comunidad.

El momento o encontrarme a mí misma para expresar todo lo que ya tenía acumulado, veinte años pasaron para poder expresar lo que sentía, yo soy de muy pocas palabras pero creo que se me da mejor las manos a través de las líneas y colores para expresarme pero también este proceso del arte es por el acompañar y la motivación que me dio la EBI a través de cada compañero, inicié en el 2017 y ahora lo sigo practicando ha sido un proceso de búsqueda, aprendiendo cada vez más de nuestras abuelas de mis hermanas de mi mamá, hay mucho por expresar del arte que practico creo que no me va a alcanzar la vida para plasmar todo porque puedo expresar o plasmar la vivencia de toda la vida de mi abuela desde la gastronomía de nuestra cultura, desde el idioma, desde los valores, desde mi dolor, desde mis tristezas, mis penas que hay mucho por expresar, desde

⁶ Xamanil: es una palabra con un significado amplio y profundo en la lengua maya Kaqchikel. Se utiliza en el habla cotidiana, en los discursos ceremoniales y en conversaciones de las abuelas y abuelos: por ejemplo; cuando se hace mención de las personas que ya trascendieron, a través de los sueños, asimismo, en el corazón de los cerros, ríos, lagos, bosques, montañas se hacen presentes para ser recordados, para transmitir consejos o para transmitir algún mensaje de prevención. Xamanil es viento, espíritu, comunicación y conexión, es el medio o código lingüístico que utilizan los ancestros por la cual existe contacto entre los antepasados que transmiten su sabiduría, conocimiento y experiencia hacia las nuevas generaciones que mantienen viva la lengua, conocimientos y vivencias de las comunidades mayas actuales. (Ajmaq, Otoy. R. 2022).

nuestra comunidad” (Licda. Poyón, 2022)

El saber y el sentir es múltiple y diverso dentro del pueblo maya, tal como lo expresa la profesional anteriormente citada y es el reflejo del pensamiento maya que es integral y holístico.

Dentro de las diversas miradas de los egresados profesionales también viven su formación como esa herramienta de transformación.

“La EBI aparte de ser una carrera universitaria es una guía para la transformación de las realidades del país, para mí es así. Quizá no para todos, pero si hay muchos de los egresados de la EBI que han realizado proyectos, acciones en su comunidad, porque fue en la EBI donde encontraron esa semilla, encontraron esa vía, esa puerta para poder desarrollar sus capacidades, potencialidades y habilidades como persona y profesionales que son, la EBI hace explotar nuestras potencialidades como seres humanos”. (Lic. Pichiyá, 2022).

11.4.2 Pensamiento holístico del pueblo maya una dimensión política ausente en la academia.

Este tema es complejo y profundo para analizarlo, primero porque en el sistema educativo se desconoce el pensamiento y el conocimiento maya, y porque las políticas educativas a lo largo de la historia de la sociedad guatemalteca han sido pensadas sin los pueblos originarios.

El enfoque holístico desde el pensamiento maya responde a lo definido en su propuesta curricular:

“La perspectiva holística es el reconocimiento de que toda vida en este planeta está conectada entre sí de innumerables maneras, profundas e imperceptibles. La vista de la Tierra suspendida sola en el negro vacío del espacio destaca la importancia de tener una perspectiva global al tratar con las realidades sociales y educativas. La educación debe promover respeto por la comunidad global de la humanidad”. (Diseño curricular EBI, 2007, p. 23).

Los Pueblos Originarios, tienen base filosófica, ontológica, histórica, políticas, principios y valores, un sistema de calendarios solar, lunar y agrícola, ciencia, espiritualidad, entre otros elementos propios del pueblo maya como la educación y un sistema propio de organización social. Todos esos elementos y otros lo interrelacionan con el universo donde se correlaciona la conciencia más pequeña con la conciencia más grande, macrocosmos-microcosmos, criatura-universo.

Habría que diferenciar que el Pueblo Maya, no es un invento político o ideológico actual. Es un proceso de miles de años, que ha cobrado visibilidad histórica, debido al manejo de códigos e indicadores culturales de los mayas actuales, que habitan en el altiplano de Guatemala. Totalmente similares con los mayas que existieron hace cientos de años, como la estructura del idioma y su filosofía cosmogónica.

Para comprender que el pensamiento del pueblo maya es holístico, habría que vivenciar el sentido de la vida desde otra dimensión.

“A través del diálogo con los que nos guían el camino (abuelas/abuelos), sabemos que tenemos una forma de interpretar, explicar, reaccionar, sentir y pensar, que nuestras ancestras y ancestros (raíces y orígenes) han desarrollado para vivir y relacionarse con el Universo. En este caso, se trata de la comprensión de la vida y del mundo del Pueblo Mayab’, en el cual se puede destacar cinco o más elementos: la historia, la sociedad, la humanidad, el cosmos y el universo físico” (Matzir, (2009), p. 13).

El párrafo anteriormente citado muestra una forma de interpretar la existencia maya que se describe como un hecho del universo sagrado, con el cual se dio un ordenamiento social y natural. Dicho ordenamiento implicó la definición de espacios, de funciones y establecimientos de principios para la interrelación de los seres que en dicho echo surgieron, nacieron y se crearon.

Esta forma de interpretar la existencia maya desde su establecimiento, en el momento del origen y surgir del universo y la creación de los seres que lo habitaron, es una forma propia del pueblo maya de explicar, describir, vivir y estar, de llegar y regresar a este universo.

Para comprender el pueblo maya o filosofía maya, no se requiere de lecturas, de tratados sobre cosmología o teorías socráticas o aristotélicas, ni tampoco buscar en las concepciones eurocéntricas, más bien, se comprende al sumergirse en espacios o territorios mayas e integrarse respetuosamente en dicho ambiente y hacer uso de su lenguaje con el cual los territorios mayas actuales han mantenido esa forma de vivir y de recrear las energías del universo, los cuales están plasmados en las prácticas, las formas de organizar sus espacios, en el arte del tejer y vestir de los pueblos mayas de la actualidad y del ayer.

En las siguientes palabras se puede identificar algunos aspectos de dicha cosmovisión:

“Oj ruwach ixim, Oj ral k’wa’lul, quati’t ik’, qamam q’ij... Somos el rostro del maíz, la conciencia del maíz. Somos hijas/hijos de la abuela Luna, del abuelo Sol, somos conciencia de la abuela Luna y del abuelo Sol, hijas e hijos de la madre Tierra” (Sam, 2011, p. 20).

De lo anterior se puede comprender que los seres del universo no son energías aisladas del ser humano, son esencia, espíritu y rajawalil de lo que la persona es. También se cultiva una relación entre hermanos, consejeros, orientadores y progenitores.

“Tampoco la academia, la EBI esta como obligando a los estudiantes a pensar como mayas, eso es el otro detalle, que muchas veces nosotros pensamos que porque estamos en EBI todo mundo tiene que pensar como maya, y no es tan así el detalle, porque si analizamos todo el currículo o la currícula, no está diseñado para pensar como mayas, pero tan poco está diseñado para que nosotros nos volvamos lingüistas, tan poco está diseñado para que nos volvamos pedagogos expertos en enseñar la lengua”. (Lic. Otzoy, R. 2022).

La filosofía maya puede definirse como un hecho histórico de darle vida al corazón y espíritu natural, cosmológico y social; desarrollado durante largos períodos (ciclos) temporales, como: b'ak'tunes, k'atunes, tunes, winales y k'ines. Dicho evento histórico es integral, de complementariedad (*it'aqatil*), dinámico y reflejado en distintos espacios socio-cosmológicos. Esta complejidad de visión y pensamiento orientaron los diversos ámbitos en que el ser humano ha convivido: cosmogónico, político, social, económico, ritual, artístico.

Sin embargo, este pensamiento y conocimiento muy poco se aborda en la formación de la EBI y si se aborda en mucho de los casos se queda en el plano más académico que comunitario.

“EBI tiene muchas deficiencias en su currículo, nosotros logáramos aprovechar y captar lo esencial que consideramos útil para nuestra vida, y de ahí nosotros dijimos bueno, nos volvimos oportunistas, porque bueno esto si me sirve, entonces comenzamos a desechar lo que no nos servía, y a tomar lo que nos fue útil en la vida y eso nos va ayudando a trascender, y encontrar nuevos caminos, nuevas rutas nuevas oportunidades como tal. Son los grandes retos que tenemos, pero ahorita para los que pudimos graduarnos, aun así, tenemos esa gran debilidad, esa gran muralla, es decir, a dónde voy a pedir trabajo, nos encontramos con eso. Ahorita porque somos pocos, esperemos de acá a diez años y vamos a ver cuántos vamos a estar, si ahorita no encontramos oportunidades como quien dice vengase para acá o váyase para ya, no, porque uno tiene que buscarlo y esas son las grandes iniciativas”. (Lic. R. Otzoy, 2023).

Hay estudiantes que aseguran y confirman que el pensamiento holístico del pueblo maya como dimensión política se encuentra ausente en la formación. Uno de los profesionales expresó:

“No responde a los conocimientos y necesidades de los pueblos originarios, dado a la exclusión e inferiorización de los pueblos; tuve una entrevista con una nana que sembraba maíz, mis hijos me han hecho saber que debo vivir, ahí se vive la

educación desde nuestro pensamiento desde nuestro sistema con las abuelas y abuelos”. (PEM, Tubac, 2022).

Muchos de los egresados de la EBI, pueden confirmar que su formación en las aulas universitarias se encuentra desvinculado del trabajo, la formación no responde a las competencias y parámetros que el sistema les requiere y, por otro lado, se alejan de la vida de las comunidades y de la producción. Se siente una ausencia del componente productivo en la formación que impide que la formación responda a las necesidades socioeconómicas del egresado en su comunidad y que le permita ejercer con dignidad su quehacer profesional contribuyendo para los suyos una vida digna.

11.4.3 Políticas de la institucionalización de la EBI en la EFPEM/USAC.

Las políticas son las que determinan el marco general en el cual la EFPEM se basa para el desarrollo de la EBI. En este nivel, constituyen una particularización de las políticas universitarias. Según Samuel Monzón (1999) las políticas se refieren a un “conjunto sistemático de concepciones, planes, programas, leyes, y acciones permitidas o prohibidas que se formulan y se realizan bajo la orientación del bloque en el poder por medio de los cuerpos técnicos designados para lograr objetivos educacionales en una sociedad dada.” (p. 5)

La política es el mecanismo por medio del cual la EFPEM o en su defecto la universidad estatal pone en práctica las concepciones y de manifiesto, la voluntad de las autoridades para abordar la educación con pertinencia cultural asumida como compromiso en los Acuerdos de Paz y como respuestas a las múltiples demandas de los pueblos originarios.

Siguiendo con el planteamiento de Monzón, las políticas educativas de institucionalización pueden ser comprendidas desde tres perspectivas. La formulación de política, las acciones de política y los resultados de política. La formulación de política abarca aspectos como:

1. Los sujetos que plantean los problemas educativos.
2. Los problemas que son priorizados y la población que se va a beneficiar.

3. La conceptualización que se hace de la problemática educativa, en este caso de la EBI.
4. Las condiciones económicas, sociales y políticas que influyen en la formulación de la política.
5. Las orientaciones contenidas en los planes, proyectos, leyes, y
6. Los mecanismos utilizados para la formulación de las políticas, tales como consultas, seminarios, congresos, decretos, etc.

Las acciones de política son las medidas que la EFPEM, como unidad académica y la universidad como institución del Estado asumen poner en práctica. Entre estas acciones interesan conocer:

1. Asignación de recurso.
2. Creación de mecanismos para poner en práctica lo definido, tales como reforma educativa, lineamientos curriculares, leyes, reglamentos, programas, unidades o instituciones operativas.
3. Distribución real del servicio educativo.

En cuanto a resultados de política, importan dos dimensiones importantes: el grado de cumplimiento de los objetivos y metas propuestas, así como, el mejoramiento significativo o impacto logrado por las acciones de política. Esto permite evaluar la coherencia entre el discurso y la práctica.

En los primeros años de la década del dos mil, la EFPEM realizó una reestructuración de sus programas, unidades, departamentos y cátedras. Actualmente cuenta con diez cátedras entre las que se encuentra la Cátedra de Educación Bilingüe Intercultural, que fue creada incluso antes de la carrera con el fin de mostrar al Consejo Superior Universitario el interés por el impulso de las carreras de Educación para Contextos Multiculturales con Énfasis en la Enseñanza de los Idiomas Mayas y la de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya. Así lo manifiesta una docente que participó en el diálogo:

“Uno de los avances importantes es la Cátedra de EBI, hay una garantía de docentes que están desarrollando la clase y que esta tiene un respaldo curricular y acreditación académica. (...) es una herramienta que se está utilizando, pero a favor de los derechos de los pueblos, lo que hace que esta sea un espacio estratégico y político”. (DSDG#2, Pixtún, 2022)

Actualmente la cátedra tiene algunas normas de observancia general, aunque no aparecen escritas como parte de su normativa interna, tal como se relata en la siguiente cita:

“Cuando se necesita un docente la Cátedra lo selecciona y decide a quien contratar. También existe la política de darle oportunidad a los egresados en todas las carreras para que formen parte del equipo docente. Consideramos que, si a ellos los hemos fortalecido en su área tendrán que ser nuestros mejores docentes. (...) No se trata de formar profesionales y decirles que miren donde consiguen trabajo, nosotros les abrimos oportunidades porque sabemos que ellos vienen a fortalecer lo académico porque vienen formados desde su raíz”. (EPA López, 2022)

Lo anterior expresado por el director de EFPEM, es compartido por los profesionales egresados de EBI, ya que algunos de ellos han sido contratados principalmente para facilitar los cursos de enseñanza del idioma maya. Asimismo, los docentes de EBI reconocen que la Cátedra “ha tenido la libertad de identificar y seleccionar a los docentes [mayas]”. (DSDG#2, Pixtún, 2022)

La Cátedra constituye un avance importante que determina un marco general para el desarrollo de la institucionalización de la EBI, constituye una fisura pequeña al gigantesco sistema hegemónico que como lo dice otro de los docentes:

“[La Cátedra] ha dado permanencia de trabajo, que la carrera no se termine para otros, sino que implique seguimiento. (...) la misma institucionalización ha hecho tener un marco curricular propio de Educación Bilingüe Intercultural”. (DSDG#1, López, 2022)

Los docentes están conscientes que la Universidad fue creada para una élite de hijos de españoles y como lo afirma Claudia Rodríguez (2019) en su artículo: El nacimiento de una gran universidad, la fundación de esta obedecía a “La lucha para que la herencia académica de las universidades de España fuera sembrada en Guatemala”. Al respecto el Licenciado maya Kaqchikel, Ajqi’j (contador del tiempo) egresado y ahora docente de EBI, afirma:

“La universidad no reconoce la existencia de los pueblos originarios, porque la USAC se creó para los hijos de los criollos, colonos y clasistas. Si bien los pueblos originarios se formaron dentro de la universidad, pero ha sido a costa del despojo de su propia identidad. En tal sentido la EBI que se imparte en la EFPEM busca formar a los estudiantes desde el contexto cultural y lingüístico, de pertinencia cultural”. (DSDG#2, Pichiyá, 2022)

La Cátedra cuenta con un equipo multidisciplinario que cada vez hace sus mejores esfuerzos por posicionar dentro de la universidad a los pueblos originarios como sujetos políticos, que se mueven dentro de las reglas del Estado, pero que hacen suyo el compromiso de profundizar en los conocimientos de los pueblos originarios, como lo dice una de las primeras docentes al institucionalizar la carrera:

“Esa institucionalización nos permite a nosotras las docentes, ser un sujeto que está situado en la académica, ser sujeto a Tat Yac que pertenece al pueblo maya k’iche’, ser sujeto a Alfredo que pertenece al pueblo kaqchikel, a Sonia Raymundo que es q’anjob’al. Esto nos permite ser diversos y tener una mirada diversa de los pueblos de Guatemala”. (DSDG#1, Herrera, 2022)

Dentro de la EFPEM se ha establecido un centro ceremonial maya, donde estudiantes y docentes de EBI se congregan en fechas importantes como los solsticios, equinoccios, awas qi’j, wayeb’ o año nuevo maya, Waqxaqib’ B’atz’ entre otros, que son parte de la vida comunitaria del pueblo maya, realizando xukulem mejelem (ceremonias mayas), tal como lo expresa el director de EFPEM.

“Se ha creado un espacio físico ceremonial maya para el ejercicio de la

espiritualidad” (EPA López, 2022)

Los docentes afirman que en la EFPEM no hay políticas a favor de los pueblos originarios, sino que hay algunas acciones pero que no se han convertido en política general, como el caso del centro ceremonial, que constituye un referente importante de la vida colectiva del pueblo maya:

“La política tiene que ver con acuerdos que se establecen, en este caso, los acuerdos que el Consejo Directivo de EFPEM establece dentro del marco de la institucionalización de la EBI a favor de los pueblos originarios. Lo más visible es la creación de un centro ceremonial maya, pero no existe un acuerdo administrativo en donde la EFPEM reconozca la existencia de este espacio. Hay algunas acciones que aún no se han convertido en política educativa”. (DSDG#2, Pixtún, 2022)

La creación de este espacio ceremonial es simbólica ya que rompe con la visión satanizadora que tiene el Estado y la sociedad guatemalteca respecto a la espiritualidad maya, incluso, existe persecución y asesinato de *ajqi'jab'* o contadores del tiempo, por su ejercicio. La espiritualidad constituye un pilar importante que sostiene la cultura maya.

De acuerdo con los docentes, las actividades que se realizan en el espacio ceremonial han trascendido dentro de la universidad y visibilizan la cultura de los pueblos originarios.

En relación a la política de proyección comunitaria de los estudiantes, el director de EFPEM manifiesta:

“Otra acción es la proyección comunitaria de los estudiantes que realizan los docentes. Esto no está escrito, pero si es parte de la formación académica de los estudiantes. Las proyecciones comunitarias contribuyen a la restitución del ser maya y a una filosofía de vida que los estudiantes no encuentran en las aulas universitarias. Una tarea pendiente es que la propia cátedra de EBI escriba sus

propias políticas educativas, porque hay varias cosas que se hacen pero que no se visualizan”. (EPA López, 2022)

De acuerdo con lo anterior, el contacto de los estudiantes con las comunidades o su comunidad es clave en el proceso de formación profesional, ya que le permite estar en contacto con la cultura, el idioma maya, la espiritualidad, el arte, la música, la danza, el tejido y la realidad política donde se entretajan relaciones de poder por transformar.

El contacto con la comunidad les permite analizar la realidad desde otra óptica porque la vestimenta, el uso del idioma y los conocimientos locales juegan un papel preponderante, que como lo señala Navarro (2023) fortalece la identidad comunitaria y se produce una relación de reencuentro con su comunidad y su cultura (p. 124)

Una de las acciones de políticas impulsadas por la EFPEM durante el inicio de la carrera, fue la creación de plazas presupuestadas para los docentes de EBI. Actualmente toda la plantilla de personal está presupuestada, la cual se fue haciendo gradualmente en la medida que la EFPEM fue asumiendo el compromiso de desarrollar la carrera y la Fundación Rigoberta Menchú Tum recortaba el presupuesto, ya que, en los primeros años, la FRMT asumía el costo total de docencia, con apoyo de la cooperación del Gobierno Vasco a través de Mugen Gainetik. Así lo relata el director:

“Otra acción de EFPEM ha sido la de presupuestar a los docentes de la carrera de EBI. Esto ya está institucionalizado y es difícil echarlo atrás. Se tiene la ventaja que la Maestra Crispín, como nueva directora de EFPEM, se ha involucrado en el proceso desde el año 2009. (...) Esta continuidad de personas que conocen la EBI es garantía para que estos esfuerzos tengan continuidad y no desaparezcan. La Maestra Lucrecia Crispín ha estado acompañando los procesos tanto en el tiempo del director fue el Dr. Oscar Hugo López, como en el mío”. (EPA López, 2022).

Los cambios de autoridades dentro de la Universidad no han sido garantías para dar seguimiento a temas de administraciones pasadas, algo muy común dentro de la práctica

del Estado guatemalteco. Sin embargo, los directores de EFPEM, mantienen la característica de permanecer al mismo partido en el poder, lo que genera continuidad en algunos temas que son relevantes para la EFPEM.

La EFPEM ha desarrollado algunas políticas clave para el desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural, no obstante, se ha quedado en el círculo de la carrera, aún no se visualiza una política donde el paradigma de la interculturalidad y el bilingüismo (idioma maya-idioma español) sea una área curricular de la Escuela, que fomente la interacción y encuentro de las culturas, cuestione las relaciones de poder desigual que existen entre ellas, como reflejo de la sociedad monocultural y monolingüe guatemalteca, y como tránsito a sociedades plurales y diversas que se complementan entre sí.

11.4.4. Apropriación de la formación organizativa y política en EBI como mecanismo de empoderamiento profesional para afrontar las demandas y necesidades organizativas como políticas de sus comunidades.

“Tenemos una gran responsabilidad con nuestra lengua, con nuestra historia, nuestra cultura y con toda nuestra gente que está pendiente”. (Lic. Otzoy, R. 2023).

Para acercarnos sobre la importancia de la apropiación de la formación en EBI como mecanismo de empoderamiento profesional habrá que revisar y profundizar las relaciones de poder, conocer el origen y la historia de los pueblos originarios y cómo las políticas educativas han respondido a sus demandas y necesidades.

Hablar de poder es hablar de la capacidad y posibilidad de intervenir y decidir sobre la vida de otros; es una fuerza que se pone en juego en todas las relaciones, por eso el filósofo Foucault la define como una relación de fuerzas (Foucault, 1999). El filósofo estudioso de los mecanismos del poder y la insurrección contra los efectos o consecuencias de poder centralizadores que están ligados al discurso científico y a su funcionamiento dentro de una universidad, escuela o en un aparato político.

Como bien se describió anteriormente el poder es una fuerza, esta fuerza estará determinada por el lugar social que se ocupe según sea la clase social, el nivel de escolaridad o manejar de la información, la edad, la etnia, la lengua, el lugar de nacimiento, la condición de salud, entre otras.

El poder se puede presentar desde varias dimensiones o aproximaciones, al referirse al ámbito local para el caso de las comunidades originarias se puede simplificar en dos sentidos; el poder sobre (el que permite definir e incidir sobre las políticas) y el poder para (el que permite desarrollar acciones a ejecutar políticas). La presente vivencia lo muestra:

“EBI como institución no promueve el empoderamiento y trascendencia política ya que no es parte de su visión y misión; la toma de poder y espacios, en el caso de las y los compañeros de San Pedro Sacatepéquez, el caso de Xamanil Kaqchikel Jay en San Juan Comalapa, tomaron ese poder de iniciar el rescate de esos procesos de nivel personal y colectivo, proyectar su pensamiento, a través del arte y del idioma, más allá del activismo.

En mi caso, he sido perseguido, vapuleado, asaltado, pero seguiré con la convicción de poder cuestionar y transmitir en diferentes espacios, las realidades de injusticia y corrupción por parte de quienes tienen el poder en mi pueblo.

En cuanto a la toma de poder de espacios es algo que fue al menos, un interés personal al escuchar a personas, catedráticos, compañeros que llegaban fuera de la universidad a dar algún tema a los mismos cursos y uno se acercaba y hay estudiantes que se apropiaron de ese poder y han ejercido su propia lucha y todo eso generó una dimensión política para mí, como en el caso de los compañeros de San Pedro que vinieron y se organizaron y comenzaron a promocionar el uso del idioma kaqchikel en su comunidad. A tener actividades y retomar pensamientos y tradiciones de su comunidad, como el proceso que ha tenido Xamanil, que precisamente ellos han tenido el poder de iniciar y eso es lo que yo

rescato en esos procesos de construcción individual y grupal

EBI aún sin ser institucionalizado como parte del proceso educativo y académico, hay procesos individuales que tomaron ese poder de proyectar sus pensamientos de diferentes formas hay compañeros que se apoderaron en la música y que promueven la cultura en su comunidad”. (PEM. B’aq K’ajol, 2022)

Como bien de describió anteriormente el poder tiene esa fuerza para dominar o para transformar y dependerá para quien quiera darle determinado uso.

“Mis procesos políticos educativos que recuerdo en el año 2012, “La carrera de la luz” con las actividades de la municipalidad, en una organización estamos impulsando el juego de la pelota maya, estuve en la URNG, hicimos un sondeo de cuantos partidos le apostaban a la reivindicación de los pueblos y cómo utilizaban su poder ¿Me trastocó cómo utilizaban el poder y cómo utilizarlo para ayudar?”. (PEM. Tubac, 2022).

Estos procesos toman fuerza, con las vivencias del pueblo maya, le llaman carrera de luz porque es nuevo en la comunidad y las políticas se hacen presente para conservar, delegar y compartir para no perder la esencia de la reivindicación de los pueblos originarios.

El empoderamiento se nos presenta como un proceso y como un estado, es decir como el paso de no tener poder a tener poder, el cual determina potencia de acción y de incidencia sobre las políticas. Sin embargo, el poder también tiene sus límites y ese es el caso de lo manifestado por un profesional egresado de EBI.

“Tener condiciones económicas para comprar el poder. Desde mi experiencia, el factor económico nos detiene a todos, en el ámbito político considero que en algún momento quise demandar, específicamente cuando robaron un río donde tengo un terreno, pensé porque no demandar al señor, porque no luchar por ese río y todos así decían, ese cuate se quedó con todo el río y a nosotros ya no nos llega el agua,

pero que hacer y hasta hoy en día nadie hizo nada. El río que pasaba se secó y el señor solo le puso un tubo y lo echó a su tanque. Ahora el señor vende agua, no estoy en contra de que hagan sus proyectos, pero esa agua era para todos los que vivíamos abajo, lo que debimos hacer es organizarnos y luchar por el río y demandar al señor; pero, yo tuve miedo, miedo ya que el señor gana más que yo, y me puse a pensar, él puede pagar un abogado de no sé cuántos miles, yo también podría, pero siempre soy el que salgo perdiendo, eso es lo primero y lo otro es que voy hablar y nadie más dice nada, solo yo, todos decimos pero no actuamos, eso también es político pero no lo logré, lo quise hacer, tenía esa intención hacer pero el miedo me invadió, porque el dinero hace de todo.” (PEM, Choguix, 2022).

El empoderamiento y la transformación de las relaciones están en continua evolución y en constante cambio, por lo que es de interés identificar y profundizar si la formación de la Educación Bilingüe Intercultural generó durante su proceso de formación el empoderamiento en el egresado para la transformación de su sentido de vida.

Una vivencia desde la Educación Bilingüe Intercultural a nivel Superior:

“Yo soy maya Kaqchikel, pero yo crecí totalmente fuera de la cultura, a mí nunca me hablaron ni una sola palabra en Kaqchikel, no me enseñaron a cultivar el maíz, nada de eso, el pensamiento de mi familia en esa época que yo nací, era de lo que hablaban los compañeros anteriormente, de que para superarnos nosotros había que dejar todo eso atrás básicamente dominar el idioma de la clase poderosa, de las costumbres de la clase poderosa etc., pero si tuve una conexión con la cultura maya, desde chiquito y fue lo único que tuve porque todas las semanas me llevaban a visitar a mi abuelita, y mi abuelita solo hablaba Kaqchikel, vestía su indumentaria maya, cocinaba en el pollo etc., y eso como que me dejó esa semillita de que también yo soy Kaqchikel, pero no estoy viviendo esa vida de Kaqchikel. Entonces yo intuitivamente, tenía eso en mi corazón, yo sabía que era parte de la cultura, pero no la estaba viviendo.

Luego de eso, muchos años más tarde a mí se me dio la oportunidad de dirigir un

centro educativo, y dije yo, esta es mi oportunidad ya estaba un poco concientizado y dije; este centro educativo va a ser un centro educativo maya Kaqchikel, con el único problema de que yo no sabía qué se enseñaba en un colegio maya Kaqchikel, o sea, qué les voy a enseñar yo de ciencias a mis estudiantes que tenga que ver con la cultura, yo no sabía qué les iba a enseñar en ambiente social, a los estudiantes que son de una escuela maya Kaqchikel y ni siquiera sabía el idioma Kaqchikel como para decir lo vamos a hacer de esta manera. Entonces yo tenía ese gran problema de que dirigía un centro educativo maya pero no sabía casi nada de la cultura.

Uno de mis objetivos al entrar a la EBI era precisamente aprender que es lo que una persona maya necesita aprender, y ahí sí que fui a aprenderlo todo. Yo agradezco mucho a mis catedráticos porque por primera vez yo empecé a entender cuáles eran nuestras necesidades, aprendí, por ejemplo, y todavía me recuerdo que uno de nuestros catedráticos nos habló de la medicina como parte de la clase de ciencias y nos decía; estamos acostumbrados a curarnos hasta que ya está la enfermedad casi matándonos, en lugar de anticipar a la enfermedad como lo hacían nuestros antepasados. Y así todo fue llenando la EBI, hasta que ahora yo considero que desde ahí es que yo estoy pudiendo liderar este centro educativo, que realmente yo lo considero una escuela maya kaqchikel. Entonces definitivamente eso fue un aspecto grande que me dejó la EBI, y que yo estoy muy contento de haber podido ir a esta carrera porque de ahí saque todo esto.

Esa sería la parte que yo aprendí ahí, y que me ha impactado en la vida”. (PEM, Xoyón, 2022).

La vivencia anterior nos muestra como desde la formación se puede empoderar a una persona y brindarles las herramientas del poder para transformar, la EBI también ha propiciado tener las condiciones y capacidades para realizar algo, para construir el bienestar, y la reconstitución del ser de nuevas generaciones.

“Iniciamos Xamanil desde el 2020, en un diálogo, tras diálogo, cómo le íbamos

hacer y ahora Xamanil es un espacio que brinda la enseñanza aprendizaje del idioma kaqchikel, en este caso a través de una plataforma o de manera digital y es un proyecto no solo de Roxana sino hay compañeros, está Rony Otzoy, como fundador, un ingeniero en sistemas, tenemos a Cecilia que trabaja la parte pedagógica y tenemos a Sonia que también es compañera de la EBI, somos cinco las que conformamos Xamanil ahora y buscamos siempre el resguardo y la conservación del idioma y creemos firmemente en algún momento brindar este espacio a la juventud, niñez y a quienes desean de manera gratuita, cada uno hasta el momento aporta desde su conocimiento, desde su sabiduría, su trabajo, para presentarle a la comunidad o a la población este gran proyecto; pero, detrás de este gran proyecto hay mucha lucha, hay mucho conocimiento desde las diferentes áreas que manejan los compañeros y compañeras, a mí me satisface bastante, me llena porque sé que es un aporte que si no es a través de la EBI quizás yo me hubiera ido para Lengua y Literatura o como decía Branly, no estuviera aquí, son los resultados, los primeros pasos después de pasar todo el proceso de EBI”. (Licda. Poyón, 2022).

Sin embargo, durante la formación de Educación Bilingüe Intercultural contrastaron y analizaron las relaciones de poder desde sus propias comunidades, dado a que el poder no es algo dividido entre los que tienen y ejercen, y lo que no lo tienen y lo tienen que soportar.

El poder circula por las diferentes relaciones y se ejerce en cadena.

“La EBI, me inyectó bastante sobre la equidad de género, yo siempre he visto y vivido las experiencias en mi familia, este sistema patriarcal y este ambiente machista en mi casa, nosotros netamente indígenas mi papá, mi mamá y entonces se ven las prácticas en mi casa y también en la comunidad. Poca gente digamos mujeres participan en la organización comunitaria donde vivo”. (Lic. Cotzajay, 2023).

Cita que muestra en los actuales tiempos la herencia colonial y patriarcal sobre las vidas y los cuerpos de las comunidades, como una muestra más que las violencias y despojos

siguen vigentes en la vida de los pueblos y sus generaciones.

Al conocer su origen, su historia y al reconocer que existen otros elementos de su cultura, van generando otros niveles de conciencia y se empiezan a asumir sujetos de cambio.

“Diversos fueron las lecciones aprendidas dentro de la EBI, la cuestión lingüística, la vivencia y la práctica de la espiritualidad, el profundizar la identidad cultural, eso fue como lo que a mí en lo personal me ayudó a avanzar durante mi formación, sentirse y sentirme reconocido. Toda esa formación me hizo reconstituirme, aspectos que los considero importante, las luchas que se hacen desde la EBI, ese empoderamiento”. (Lic. Cotzajay, 2022).

Así, a partir de su formación de Educación Bilingüe Intercultural, les fue desarrollando pensamiento crítico para conocer, reconocer y reconstituir su identidad.

“Quizá algunos compañeros cuando entraron a la educación bilingüe se preguntaban ¿cómo será la carrera? con esa duda, pero en el proceso se fueron fortaleciendo fueron reafirmando su identidad”. (PEM, Sian, 2022).

Otro de los compañeros también lo confirma:

“Yo creo que todos llegamos con muchas inquietudes, porque yo por lo menos no sabía que era EBI”. (PEM, O. Otzoy, 2022).

A través de la vivencia de los elementos de la cultura maya, van tomando conciencia y se van auto identificando en su realidad ya que muchos llegan con un profundo desconocimiento de su riqueza cultural, y junto a ellos, los miedos, la baja autoestima, la vergüenza, entre otros.

“Ingresé a la EBI en el 2012 por equivocación estaba en una época difícil de mi vida y de mi existencia donde verme con el camino cerrado dije: ¿qué voy hacer?, no tenía trabajo, lavaba ropa ajena para darles de comer a mis hijos, estudiar fue mi salida”. (PEM, Curruchich, 2022).

Dentro de las diversas problemáticas que presenta la educación en Guatemala, precisa preguntarse ¿A quiénes beneficia este sistema educativo?, ¿está interesada la clase dominante en transformar la educación?

A pesar de que el sistema educativo sigue arrastrando la no pertinencia pedagógica, la no pertinencia cultural, la no pertinencia política y social, la EBI ha dejado semillas que hoy por hoy, germinan en sus comunidades.

“La EBI me ayudó a comprender ¿cuál era nuestra responsabilidad para poder hacer una educación que realmente sea de calidad? Ahora, en qué nivel, en dónde, o en qué espacio lo hagamos va a depender del contexto que la vida nos regale, pero esa responsabilidad de hacer bien las cosas, de darle algo a la gente y de que realmente lo valore, porque no vamos a dar algo sacado de la manga, como decir “démosle esto y haber que pasa” no, no es eso lo que queremos, porque nosotros realmente ya tenemos una intencionalidad de poder transformar una realidad”. (Lic. R. Otzoy, 2022).

Al respecto también los docentes coinciden que, dentro de la EBI, hay un esfuerzo por promover la propia cultura en tanto que es una universidad pública que tiene, al menos mencionado en su marco normativo el principio educativo, la libertad de cátedra, la cual hay que asumirla con responsabilidad y compromiso para lograr que los estudiantes encuentren sentido humano a lo que realizan, lo dice uno de los docentes:

“Ha sido una lucha de nosotros, discutir y debatir un discurso de lo propio. Tenemos la libertad de discutir con los estudiantes nuestro propio enfoque. (...) es una universidad pública donde podemos criticar y discutir nuestros propios temas, porque tenemos la libertad de cátedra, (...) tenemos claridad de nuestra línea de trabajo, no discursamos la cultura maya sino cada vez estamos más comprometidos en vivirla”. (DSDG#1, López, 2022)

La EBI, generó LA NECESIDAD DE OPTAR, la opción de asumir un compromiso hacia la transformación de su realidad, una realidad que requiere más trabajo, trabajar con todo lo que está a su alrededor: los problemas de sus padres, los problemas de la

familia, los problemas de la comunidad, los problemas de la sociedad.

“Muchas veces a nosotros nos dicen; pero es que tenemos que transformar la realidad de las comunidades, que la educación debe responder a esas necesidades y nos damos cuenta de que no sabemos realmente ¿cuáles son esas necesidades? ¿nos hemos puesto a pensar cuáles son las necesidades de los pueblos? Ir a una comunidad a hablar de la educación bilingüe, lo primero que vienen a la mente de los padres es para qué, eso es atraso, para qué les vamos a enseñar una lengua si eso se le enseñó yo en la casa, lo que nosotros queremos es que ellos puedan desarrollarse económicamente, que puedan sobrevivir, que puedan trabajar, que puedan ganar su dinerito y pagar sus cosas. Eso es lo que dicen los padres, pero nunca ven el transformar, es decir ¿cómo lograr una educación que tenga una verdadera pertinencia?, yo estudio porque estoy netamente consciente y comprometido de lo que soy, eso no existe en las comunidades y muchos de nosotros así llegamos a la universidad, sin ese conocimiento llegamos sin saber para qué íbamos a la EBI y nos encontramos con una realidad que no podíamos ni teníamos el dominio lingüístico, ni teníamos el dominio cultural, llegamos así como que haber que pasa”. (Lic. R. Otzoy, 2022).

Muchos de ellos van evolucionando en sus niveles de conciencia y reconocen que el camino no se les será fácil, inician a asumir una educación liberadora que exija preparación y dedicación, que les permita desarrollar una educación con pertinencia, una educación que los empuja a tomar riesgos que implica cuestionar la realidad, una educación que signifique la vida desde su contexto y realidad. Una educación que trabaje en la transformación de las relaciones de dominación y explotación.

“Entonces esa gran responsabilidad y compromiso, esa lucha combativa que EBI nos apertura, realmente si pensamos quienes están haciendo ese trabajo, en realidad creo que todos de una u otra manera, porque EBI transforma el pensamiento, EBI contribuye a ese pensamiento, y lo hacemos desde donde podamos. Pero tenemos que ver esa realidad en la que EBI al llegar a la comunidad se transforma en otra cosa, y si uno no mantiene esos principios, si uno realmente no tiene bien fundamentado, bien cimentado esos pilares que fundamentan la

educación bilingüe, cualquiera lo baja a uno, en la calle, en el bus, y si uno no está bien consolidado en lo que realmente quiere, se avergonzaría de hablar el idioma Kakchiquel en la calle en el bus, en el mercado o donde, sea fuera de casa y no podríamos transformar y no podríamos trascender más allá de los servicios públicos”. (Lic. Otzoy, O. 2023).

Diversas y complejas fueron las experiencias que vivenciaron dentro de la EBI, aprendieron a aprender y a desaprender, dejaron por un lado la idea de que el proceso educativo consistía en que las y los estudiantes tenían que llenarse de información, contenido y datos para repetirlos de memoria en algún examen. Iniciaron a conocer y reconocer su proceso educativo durante su historia, un sistema educativo en donde se les negó el ser, su origen e historia.

“En la parte profesional, cuando ingresé a la EBI impartía el curso de cultura e idioma maya, garífuna y Xinka, lo hacía de una forma autodidacta, tenía libros y otros materiales, pero nunca fue lo mismo. Con la formación en EBI mejoré bastante la forma como impartir este curso, lo que me permite afirmar que profesionalmente mejoré.” (DSE, Chanchavac, 2022).

Iniciaron a reconocerse con una serie de destrezas, habilidades y capacidades desde su propio mundo que les permitiera, aprender por sí mismos en distintas situaciones. Capacidad de pensar, reflexionar, analizar a través de la búsqueda de información, conocimiento dentro de sus abuelas, abuelos, madres, padres, ancianas y ancianos de su comunidad para significar el conocimiento y saber ancestral desde sus primeras madres, primeros padres como lo dice el Popol Wuj.

“Hablar de la EBI, es una trayectoria, es un camino muy largo, hay mucho de qué hablar y hay muchas diferencias, EBI es crecer en las aulas de la Universidad, se caracteriza y se ha caracterizado por una carrera diferente. Que empieza a retomar los principios y valores del pueblo maya para no dejar de ser humanos, la EBI empieza a cambiar la mentalidad del estudiante, ya no va con el fin de que voy a obtener un título y voy a ganar dinero”. (Lic. Pichiyá, 2022).

Al conocer y reconocer su realidad, llevan a la práctica una educación que enseñe a pensar, una educación que enseñe a aprender más que contenidos el desarrollo de destrezas y capacidad sobre esa realidad.

“Ingresamos en el 2013, les recuerdo. Éramos un grupo bastante unido y alegre. Nos empezamos a organizar como EBI, sacamos un microbús de Comalapa y metimos tanta gente, también de otras especialidades como física, matemática y no nos dijeron no y nos reconocían y decían la EBI siempre ha sido pilas en la Universidad, organiza todo y nos veían así”. (Licda. B. Otzoy, 2022).

Otra experiencia nos lo comparte otra profesora:

“Yo creo que lo más significativo que nos ha dado EBI es que nos ha dado experiencias, nos ha dado vivencias, nos ha permitido encontrarnos”. (PEM, Salazar, 2022).

Son múltiples y diversas las manifestaciones que brotan los profesionales egresados de EBI y que comparten con toda honestidad sus vivencias.

“EBI ha generado varios cambios en nuestra vida. En lo profesional nos ha ayudado bastante, nos ha dejado un título, pero nos ha dejado muchos conocimientos. Actualmente trabajo para el Ministerio de Educación y solo el hecho de ver EBI en mi currículum tiene mucho peso. En mi municipio de San Pedro Sacatepéquez, Guatemala, la EBI si tiene un peso importante. Antes cuando laboraba en instituciones educativas privadas logré tener algunos méritos por la metodología no tradicional que practicaba, lo cual lo aprendí de EBI. Todo lo que nos enseñaron en EBI me sirvió para tener un buen desempeño profesional. Actualmente hay varios compañeros de otras cohortes de EBI que me acompañan en el grupo de Molaj Oxlajuj Kan que se creó directamente en el municipio de San Pedro Sacatepéquez, para reivindicar y rescatar nuestra identidad cultural y nuestro idioma maya. Esto nos ha ayudado a trabajar bien en nuestro municipio. Todo lo que aprendimos en el área espiritual, EBI fue ese movimiento que nos despertó la conciencia. La espiritualidad fue como una flor que floreció dentro de mí porque aprendí de EBI muchas cosas. Teníamos un lema que EBI no era

solo para dar clases, para tener buenas notas sino para la vida y así se ha manifestado dentro de mi vida personal y profesional la EBI”. (PEM. Chajón, 2022).

La formación política dentro de la EBI, también dieron sus frutos y fortalecieron el pensamiento dentro de los egresados por asumir un compromiso con su comunidad.

“Mi trabajo es más político y creo mucho en la educación pública, que reafirmo mi pensamiento y donde lo aprendí fue a través de los procesos de EBI”. (Lic. Jacinto, 2022).

11.4.4.1 Diversas herramientas pedagógicas adquiridas en la formación de EBI para el trabajo comunitario.

El despertar de conciencia sobre una formación que se acercara a su contexto, realidad e identidad les dio la oportunidad de inventar desde sus propias experiencias herramientas pedagógicas que respondieran a sus necesidades. Y al escucharlos colectivamente, se pudieron identificar algunas de esas herramientas que contribuyó a posicionarse ante los acontecimientos.

“En las herramientas de EBI recibí, experiencias educativas en la comunidad, un trabajo extraordinario; yo lo puedo describir de una forma distinta, creo que la Universidad y la EBI, reafirmó algo que yo ya sabía, la completó y la amplió , nunca olvido todos los espacios de enseñanza, creo que aprendíamos más cuando teníamos nuestras convivencias, cuando se hacían las Ceremonias en EBI, o cuando teníamos nuestras convivencias con todos los grupos en todos los espacios que nos aperturaban en EBI, creo que esa es la parte fundamental, lejos de ganar los créditos o los cursos, eso hace la diferencia y hace mucha diferencia, en los espacios en donde he trabajado especialmente en esta Organización que es extranjera, la Directora ejecutiva siempre me pregunta: Edgar ¿dónde aprendiste todo eso? Y yo digo, lo reafirmó la EBI, pero ¿existirá esta carrera aquí en Sololá? Y es lo que aplico en mi comunidad. (PEM. Choy, 2022).

La vivencia anterior refleja que el conocimiento adquirido en las aulas de la EBI complementa, refuerza los saberes y que no se quedan plasmados en las notas de los cuadernos, sino que se vivencian en la realidad de las comunidades.

Las y los jóvenes consultados, manifestaron que utilizaron el Idioma como una herramienta de defensa y seguridad en las aulas de las áreas comunes para comunicarse en confianza con ellas mismas. Sin embargo, no solo lo utilizaron en las aulas sino también en las comunidades; un profesional egresado y que es director de un centro educativo muy reconocido a nivel nacional pero internacional, comparte:

“Una de las herramientas es nuestra identidad, estoy promoviendo las prácticas culturales, desde el idioma, hacemos esa conexión, la práctica pedagógica, en la comunidad”. (Lic. Jacinto, 2022).

Otra profesional que ha incidido fuertemente en su comunidad ha utilizado el Idioma como herramienta política en su comunidad.

“El profesorado en educación bilingüe que yo recibí, me ha ayudado mucho en mi trabajo, en lo que yo hago cada día especialmente en la enseñanza del idioma. Entonces a mí, me ha ayudado mucho y eso dependerá de cómo una se reconoce, se auto identifica con su pueblo, con lo que uno es, su identidad, su idioma, sus saberes. Todo esto me ha ayudado en este proceso.

En mi comunidad, por ejemplo, he podido ayudar en una radio comunitaria, siempre apoyando en el idioma, haciendo las interpretaciones necesarias. Con todo lo que pasó con esto de la pandemia, ayudamos mucho a nuestra gente, dando a conocer la información, porque sabemos que los otros medios no nos dan la información que es verídica. Entonces en nuestra comunidad lo hicimos de esa manera a través de una radio comunitaria.

También nos hemos encontrado con otros compañeros quienes hemos estado en educación bilingüe, hemos estado en la universidad, siempre apoyándonos en los procesos que hay en la comunidad. En lo profesional, pues yo continúo trabajando

el idioma, es lo que yo utilizo en mi diario vivir con los abuelos, mis padres mi familia, para mí eso ha sido muy importante”. (PEM, Sian, 2022).

El haber reconstituido la identidad cultural y utilizarla como un recurso de poder los va posicionando como líderes en su comunidad.

Otra de sus herramientas fue el conocimiento y reconocimiento de los principio y valores como pueblo maya; sin embargo, frente a este sistema de neoliberal sus condiciones de vida son complejas, entre el vivir y sobrevivir.

“EBI nos ha enseñado a que siempre trabajemos en equipo, o trabajamos con ayuda mutua donde todos aportemos, pero luego después de 12, 13 o 14 años de servicio uno no puede seguir regalando su trabajo, y te das cuenta que llega un momento en que uno dice bueno, puedo seguir aportando, puedo seguir ayudando a mi comunidad con lo que quiera, pero para poder trascender y generar oportunidades a otros sí se necesita invertir en EBI (...) no vamos a encontrar una fórmula para eso, nadie te va a decir eso, vos vas a buscar y te vas a encontrar con las cosas duras de la vida. Entonces para mí, eso ha sido lo más desafiante de la vida, de ser profesional de EBI”. (Lic. Otzoy, R. 2022).

Es de gran valor la enseñanza de las abuelas y los abuelos en el pueblo maya, porque los valores permanecen siempre en todas las edades. Una profesional, maestra en una de las escuelas de Ingenio en el pacífico lo expresa al asumir su compromiso con su pueblo:

“Yo no pretendo que la niñez y la juventud se desprendan de su propia cultura, sino que sepan que en este país convivimos varias culturas y por qué reciben el curso cultura e idioma maya, garífuna y Xinka. Mi interés no es que reciban un curso más, sino que conozcan y reconozcan su origen e historia.” (PEM. Pérez, 2022).

No se pretende que la humanidad aprecie, valore o signifique a todos los pueblos y culturas; pero, su que conozco y reconozca que los pueblos son diversos y cada uno

tiene sus propios elementos, por lo que si es necesario que hay un respeto al legítimo otro o a su otredad.

La apropiación cultural desde la conciencia es autoestima, es identidad encontrada que no habrá forma de cambiarla.

Y en colectividad lo van confirmando:

“Justamente lo que hace la formación de Educación Bilingüe Intercultural es despertar conciencia para reconstituir tu identidad cultural”. (PEM, Patá, 2022).

Múltiples y diversas han sido las vivencias que los profesionales han utilizado como herramientas pedagógicas en sus comunidades. Un profesional egresado de EBI y director de una organización lo manifiesta:

“En lo organizativo y en lo político, La ONG de ‘Maya family’ va a cambiar a un nombre en kaqchikel, se consulta a los líderes comunitarios, este proceso lo aprendí desde EBI, consultó a las escuelas, ¿qué necesitan? Preguntamos no imponemos, he revertido el proceso de toda una organización. En las herramientas de EBI recibí, experiencias educativas en la comunidad, un trabajo extraordinario.

Yo veo a EBI que sí responde, el problema es la cobertura, la descentralización y los que nos gobiernan en Guatemala que no conocen esa parte, por lo mismo que no le dan esa cobertura (...). Lo único que se necesita son las especialidades mayas, como el desarrollo comunitario en pueblos mayas.

“Samuel Ochoa dijo: que no nos enfocamos solamente en educación, que nos enfocamos a los procesos que más nos gustaron, que incursionamos en espacios donde pudiéramos hacer la diferencia, la política, economía, lo empresarial todo lo que podíamos dar y que no nos enfocamos sólo en la educación, en dar clases porque teníamos potencial, pero que nos preparamos. Él decía; si te gusta la política empiezas a estudiar política, no es que estaba desprestigiando la carrera, decía qué cambios podríamos hacer si llegáramos al congreso, a la municipalidad, por ejemplo, porque si enfocamos a EBI vamos a estar encerrados entre 4 paredes

y ahí nos vamos a quedar y no era así”. (PEM. Choy, 2022).

Es muy importante los espacios desde la comunidad, no solo enfocarse en un tema, sino ampliar la cobertura que la comunidad demanda porque tiene potencial es decir en las habilidades que EBI desarrolla u otras que el estudiante con sus habilidades y emprendimiento cree y luego las hace suyas como herramientas pedagógicas. Otro punto de vista importante es que:

“En la EBI, tuvimos ejercicios educativos políticos educativos en los pasillos, uno de los desafíos fue el presupuesto para la educación de los pueblos en Guatemala y cómo este presupuesto responde a la diversidad de pueblos que ingresan a la educación superior, en la EFPEM existen más de 4 pueblos en la EBI, identificadas en los estudiantes”. (Lic. Vidal, 2022).

Una de las estudiantes de EBI y traductora del idioma para una organización extranjera lo dice:

“La EBI me ha dado como herramienta el empoderamiento y me ha formado políticamente. El empoderamiento porque nos ha dado la oportunidad de enseñar de manera consciente”. (DSE, Flores, 2022).

El reconocer y revalorizar el conocimiento adquirido desde sus comunidades también fue manifestado:

“EBI me proporcionó más que herramientas, elementos comunitarios que me sirven en la práctica, tanto familiar como profesional o en el campo de la educación. La mayoría de los que nos dedicamos a la docencia sabemos que en este ambiente se vuelve un poco conflictivo hablar de valores, de trabajo por la comunidad, de trabajo en equipo, de unidad, todo eso que en EBI se enfatiza muchísimo”. (DSE, Chanchavac, 2022).

El idioma como poder de emancipación ante el racismo y la discriminación en las aulas universitarias, pero también ante el sistema dominante.

“Escuchábamos y veíamos por todo lo que lo que pasaban los compañeros,

sufríamos de discriminación por docentes y algunos compañeros estudiantes del área común, porque eso sí era discriminación. ¿Cómo nos trataban? Miramos al futuro. Los docentes de la especialidad nos fortalecían nuestra identidad, nosotras no nos dejábamos, nos atacaban, así de relativo, nosotras utilizábamos el idioma para comunicarnos y ponernos de acuerdo para defendernos, pero con su prejuicio ellos se molestaban porque pensaban que estábamos hablando mal de ellos”. (PEM, Curruchich, 2022).

Estas experiencias surgen de las convivencias y vivencias que se desarrollaban en plan sabatino, la práctica de la interculturalidad, la multiculturalidad, y el multilingüismo que se hizo presente durante su formación y que han ido tejiendo sus propios procesos políticas desde sus comunidades y en su contexto cultural.

11.4.4.2 Oportunidades laborales de los profesionales egresados en EBI

Ser del área rural, perteneciente a pueblos originarios, ser joven y egresado de Educación bilingüe Intercultural cuando se han cerrado los programas de diversificado sobre Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala es un desafío para la mayoría de profesionales egresados de EBI, encontrar una oportunidad laboral que les genere condiciones dignas para su sobrevivencia.

Unido a lo anterior, estudios del ICEFI, presenta que: “la educación bilingüe registra una tasa mayor de retención (el porcentaje de niños y niñas que se quedan en la escuela) que la monolingüe cuando se refiere a niños y niñas que hablan otro idioma distinto al castellano como lengua materna y ello ha registrado grandes ahorros al estado guatemalteco, (...)”. (2011, p. 2).

Los datos anteriores muestran en determinada manera las grandes contradicciones que el sistema educativo estatal arrastra para generar oportunidades a profesionales que puedan incidir profesionalmente en su cartera ministerial.

“Ingresamos a la carrera con la esperanza de tener mejores oportunidades laborales, pero no a todos lo logramos. Si no preguntemos a nuestras compañeras

de promoción, a los que no son maestros, han ingresado papelería y no han encontrado un trabajo teniendo un título de licenciatura, esa es la gran desventaja que se tiene en esta sociedad”. (Lic. Otzoy, R. 2022).

Dentro de las expresiones de los diálogos realizados con egresados profesionales expresaban que quiénes estaban en el diálogo eran afortunados; sin embargo, la mayoría de sus compañeros de su cohorte no han podido tener un trabajo formal en dónde puedan incidir profesionalmente. Dentro los diferentes aportes salieron las siguientes manifestaciones:

“Yo creo que uno de los retos, o uno de los desafíos más grandes que cualquier profesional va a encontrar, después de haber estudiado una carrera como esta, es decir, puedo comer yo de ello. Es como la pregunta, ¿EBI me puede dar de comer? O sea, para un profesional, uno tiene o diría yo tengo familia, tengo una responsabilidad. Considero que eso ha sido el mayor reto que yo veo en cualquier profesional.

Otro ha sido el nivel de profesionalismo con la que uno sale, es decir que tan capacitados estamos para poder enfrentar una situación de la vida o una oportunidad laboral que nos brinden para mejorar nuestras condiciones. Es decir, tenemos el título, pero ese título no significa que nosotros podemos resolver todas las situaciones de la vida cotidiana. ¿Cómo se ha previsto la oferta laboral para los egresados de EBI? Considero que quienes dirigen los programas académicos deben de tener en cuenta a dónde el profesional egresado de EBI puede tener una oportunidad laboral”. (Lic. Otzoy, R. 2022).

Otra de las manifestaciones fue:

“No todos han tenido una oportunidad laborar porque EBI no tiene una especialidad, en las instituciones se enfocan más en la enseñanza de un idioma maya, que no todos los estudiantes tuvieron la oportunidad en desarrollarlo, es un reto para los catedráticos y estudiantes graduarse de EBI con un perfil que la sociedad exige y lo solicita”. (Licda. Otzoy, B. 2022).

Otro de los maestros escuchados comparte su preocupación.

“Yo tengo un mi vecino que se graduó de la EBI, y yo lo veo trabajando ni siquiera de albañil sino de ayudante de albañil. Porque, es que ocurren estos casos teniendo un título universitario no encuentran una oportunidad laboral; contrario a compañeros y compañeras que tienen una gran trayectoria, y muchas veces es por el mismo desarrollo personal que ellos buscan, pero porque fallamos con estas otras personas, que no lo han logrado.”. (PEM, Xoyón, 2022).

Según las manifestaciones de compañeros en los diálogos realizados algunos de sus compañeros no siguieron la licenciatura porque no encuentran trabajo, otros de los casos porque ya están cansados y frustrados tocando puertas y no logran tener una oportunidad laboral.

Distintas son las situaciones que marcan el camino de los y las egresadas de la EBI; Sin embargo, también es una situación de las generaciones jóvenes en Guatemala. La falta de oportunidades de un empleo digno que les permita cubrir sus necesidades básicas más elementales para su sobrevivencia.

Lamentablemente, toda la influencia neoliberal y clasista también ha llegado a sus comunidades pues en múltiples casos su familia y la comunidad no consideran que el idioma, la identidad y la reconstitución de su ser les vaya a brindar una oportunidad laboral.

“Ir a una comunidad a hablar de la educación bilingüe, lo primero que vienen a la mente de los padres es para que, eso es atraso, para que les vamos a enseñar una lengua si eso se le enseñó ya en la casa, lo que nosotros queremos es que ellos puedan desarrollarse económicamente, que puedan sobrevivir, que puedan trabajar, que puedan ganar su dinerito y pagar sus cosas. Eso es lo que dicen los padres, pero no logran ver la dimensión política que tiene de transformar la realidad y mejor sus condiciones de vida que este sistema educativo ha impuesto a través de la educación. ¿cómo lograr una educación que tenga una verdadera

pertinencia?, es decir; yo estudio porque estoy netamente consciente y comprometido de lo que soy, eso no existe en las comunidades y muchos de nosotros así llegamos a la universidad, sin ese conocimiento llegamos sin saber ¿para qué íbamos a la EBI? y nos encontramos con una realidad que no podíamos ni teníamos el dominio lingüístico, ni teníamos, ni el dominio cultural”. (Lic. Otzoy, R. 2022).

También se pudo conocer que hay profesionales egresados que les ha tocado la buena suerte y se han podido colocar en espacios públicos, privados y otras organizaciones a nivel internacional, nacional, municipal y comunitario.

“En el área laboral EBI me ha abierto como 2 o 3 oportunidades laborales, mis compañeros decían, después de la licenciatura que haremos ¿cómo conseguir un trabajo? el capitalismo nos ha enseñado que tenemos que tener mucho dinero para avanzar, la cultura maya no es para hacer dinero”. (PEM. Tubac, 2022).

Manifestación de un docente que trabaja para la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala en la revitalización del idioma Poqomam y conduce un programa radial en idioma Poqoman. Sin embargo, no es solo el único para esa comunidad lingüística.

“He tenido varias experiencias, he estado en la comunidad lingüística poqomam, programas de gobierno y ahora estoy atendiendo un grupo grande de primaria y básico en uno de los ingenios más grandes de Santa Lucia Cotzumalguapa”. (PEM. Pérez, 2022)

El pertenecer a una comunidad lingüística en Guatemala genera experiencia lingüística a través de los programas que se maneja y la atención que se brinda a la población en todos los niveles lingüísticos, es por ello por lo que la EBI debe tener docentes preparados en este campo y tener la experiencia en las aulas universitarias para competir en un sistema racista y clasista, como estos casos:

“Hay una tendencia por parte del ministerio de educación, a qué el docente que imparta un curso debe de tener la especialidad. Se sabe que las plazas de EBI son espacios para los egresados pero que muy pocos llegan a ocuparlas porque los

puestos son otorgados por conveniencias políticas, por ejemplo, hay docentes de lengua y literatura dando clases de EBI”. (DSD#2, Miza, 2022).

Los espacios laborales que han logrado acceder los profesionales de EBI, han sido espacios competitivos en la vida de los estudiantes, y muchas veces han tenido que posicionar ante su propia criticidad, la lucha y la defensa desde las miradas de los pueblos pero que hay mucho que trabajar, crear desde las comunidades según las necesidades que se presente con la ideología de los pueblos originarios para seguir buscando esos conocimientos que están saliendo a flote y que para las otras generaciones quede el legado de la práctica y el poder de ejercer con identidad en todo sentido y ámbito social dentro y fuera del país.

“Hace unos años inicié en la Academia de las Lenguas Mayas, trabajando, prácticamente en materia de idioma y lingüística Kaqchikel y también experiencia de docente en la Escuela de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM-USAC, específicamente en la Cátedra de EBI, que desarrolla la educación bilingüe intercultural, formar a sus especialistas para impartir clases dentro de la misma especialidad, de alguna manera cuando pasé el curso de idioma lingüística maya me dio muchas herramientas para ir desarrollando el espacio donde estoy ejerciendo últimamente en la academia, Idioma maya 1 y 2, sociolingüística, siempre me inclino a idiomas”. (Lic. Pichiyá, 2022).

El quehacer laboral desde los procesos políticos como el fin principal de la educación al ser la principal arma más poderosa para la emancipación de los pueblos también lo expresaron:

“Gracias a la vida he podido estar en otros espacios laborales donde he aprendido a trabajar desde la mirada de los pueblos. Veo que hay mucho que trabajar, que decir, recorrer y plantear sobre la situación de los pueblos. La EBI me ha transformado en mi vida profesional, me ha trastocado, me ha enseñado a tener un pensamiento crítico, de no solo ver las cosas superficialmente sino verlas desde la realidad y posicionarse desde la ideología de los pueblos originarios para lograr su transformación y no victimizarnos ni permitir que los demás nos vean como

víctimas”. (PEM. Toxcón, 2022).

Pero también hay quienes han realizado procesos de oposición cuando el Ministerio de Educación pública las convocatorias.

“Tuve la oportunidad de participar en una convocatoria a contratos 0-21 y estar ahí. Creo que EBI nos ha abierto las puertas ante esta convocatoria, llegué por los méritos y gracias al camino recorrido que la vida me ha regalado”. (Lic. Cotzajay, 2022).

El profesional de EBI también se ha podido incorporar en espacios laborales en organismos internacionales.

“Actualmente estoy trabajando como traductora kaqchikel-español para migrantes. Me gusta mucho más lo que estoy haciendo ahora, no niego que me gusta la docencia, pero ayudar a mi gente de esta manera me gusta más.” (DSE, Flores, 2022).

Otro de los profesionales que ha abierto caminos laborales como consultor nacional e internacional lo manifiesta.

“¿Para quién no es bueno tener un título profesional en EBI en nuestro contexto? A mí esto me permitió elaborar el apartado del contexto de un texto del Ministerio de Educación para el programa paso uno, leo y escribo, de primero primaria. Me tocó coordinar para los idiomas k’iche’, kaqchikel, Tz’utujil y Q’eqchi’. También me amplió la perspectiva de ser consultor en educación, por ejemplo, Gloria Hernández que fue mi docente ahora es mi colega haciendo consultorías, hace dos semanas estuvimos en el norte del Quiché y San Marcos, hace una semana estuvimos por las Verapaces. Claro que la EBI sí abre puertas, nos da un plus como cualquier otra carrera, pero lo más importante y significativo que creo que tiene la EBI, es que nos hace más seres humanos. Si la educación llega a ese nivel, no hay otro fin que podamos buscar, que hacernos más seres humanos”. (PEM. Tamup, 2022).

La anterior cita es una vivencia compartida no solo desde la oportunidad laboral de un egresado profesional de EBI, sino la oportunidad de abrir un camino diferente a las y los docentes de la Cátedra que también lo manifestaron.

Hay un fuerte porcentaje de estudiantes y profesionales trabajando en el sector privado desde sus propias comunidades.

“Yo estoy trabajando con el sector privado, lastimosamente no he podido entrar al público, pero ya ustedes saben cómo se maneja el privado.” (PEM. Paniagua, 2022).

El pensamiento dominante de la sociedad guatemalteca y de las autoridades que ocupan el poder en el sistema educativo, tienen como estereotipo que la EBI solo lo pueden ejercer las personas de pueblos originarios. La cita anterior nos muestra el nivel de empobrecimiento mental y el desconocimiento de la riqueza cultural que no solo les corresponde a los pueblos originarios, sino que a todos los pueblos en Guatemala. El Profesional se enriquece culturalmente al profesionalizarse en EBI, y que es uno de los pocos que con toda propiedad hace suyo el idioma maya, los principios y valores y los derechos individuales y colectivos del pueblo maya.

Otra de las profesionales con un gran compromiso con su pueblo también lo manifestó:

“(…) yo no he tenido hasta ahora un trabajo más formal, sino que he buscado oportunidades y las he encontrado”. (PEM. Sian, 2022).

No importa el sector donde se incida profesionalmente, lo importante es que su quehacer profesional le permita realizarse en la vida. Significativas son la experiencia que comparten los profesionales y estudiantes que se forman para ser maestros en Educación Bilingüe Intercultural logrando aprovechar las oportunidades que la vida les pueda dar en el camino, porque EBI es el rostro de todos los pueblos, no solamente de los pueblos originarios, porque hay varios egresados y egresadas de los otros pueblos, pueblo Xinka y pueblo Ladino-Mestizo que hacen EBI desde su espacio laboral.

12 Propuesta de adecuación curricular de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya, institucionalizada en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM-USAC.

12.1 Información general

Proceso:	Evaluación para la adecuación curricular del enfoque intercultural y bilingüe: una propuesta piloto para la EFPEM
Localización:	Campus central, Ciudad Universitaria Zona 12. Guatemala, Centro América.
Beneficiarios:	Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM.
Universidad:	Universidad de San Carlos de Guatemala
Carrera por evaluar:	Profesorado y Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya.
Tiempo:	Ciclo lectivo 2024 (10 meses)
Fechas:	2 de febrero al 30 de octubre de 2024
Responsables:	Comisión Evaluadora.

12.2 Origen de la propuesta

El estudio: “Educación Bilingüe Intercultural: Estudio de los avances y desafíos en la educación superior estatal en Guatemala 2011-2020”, realizada en el año 2022 por la Dirección General de Investigación, DIGI de la Universidad de San Carlos de Guatemala, entre otras de sus conclusiones plantea las siguientes:

“La EBI respondió a un momento histórico en el cual el Ministerio de Educación demandó profesionales docentes para el desarrollo del Curriculum Nacional Base, CNB, y el Currículo

por Pueblos. Estas condiciones han variado debido a los cambios curriculares y políticos que ha promovido el Mineduc para la contratación de dichos profesionales, como la vigencia de pensamientos y prácticas colonizantes que subalternan a los pueblos originarios como mecanismos de ejercicio del poder y la formación de mano de obra barata para el trabajo dependiente asalariado, asimismo el propio contexto económico, político, cultural, social y geográfico donde se desarrolla la docencia con los pueblos originarios ha cambiado. Se constató que un porcentaje significativo de egresados ejercen la docencia en el sector público como privado, otros han incursionado y generado nuevos espacios laborales como consultores, traductores, guías espirituales, creadores de programas de radio en su idioma maya, fundadores y promotores de proyectos de revitalización del idioma maya en distintas academias de su comunidad. Algunos inciden en la defensa del territorio y en los derechos individuales y colectivos en sus comunidades”. (DIGI, 2022)

“Se constató que no existe una política o estrategia curricular para el tratamiento y revitalización integral del idioma y la cultura maya, que aborde situaciones donde los docentes puedan revitalizar su idioma maya y profundizar en el estudio de la cultura; cómo promover un idioma maya en un contexto multicultural donde hay estudiantes mayas con idioma materno español y ladinos/mestizos que quieren aprender un idioma maya. Se confirma que el currículo ya no responde a la realidad actual de los estudiantes, aunque los docentes por iniciativa propia han realizado cambios en los contenidos de los cursos que imparten, pero estos no han sido producto de una evaluación curricular, discusión colectiva, consulta con los propios estudiantes, comunidades sociolingüísticas, Aj K’amalmaq’b’e, egresados de EBI, escuelas mayas y empleadores. Como reiteraron los expositores en el encuentro internacional de EBI, prevalecen formas de dominación y sometimiento de los pueblos originarios a través de procesos de reformas educativas financiados por fondos bilaterales mundiales, procesos curriculares desarrollados por expertos, la comunidad científica y la academia que desconocen la realidad de los pueblos originarios. Reconocen que los Estados son enemigos históricos de los pueblos originarios cuyas prácticas racistas, victimizadoras y tutelares hacia ellos, impide el ejercicio de su libre determinación.”. (DIGI, 2022)

El mismo estudio también plantea la siguiente recomendación para la Universidad de San

Carlos de Guatemala:

“Desarrollar una política curricular universitaria intercultural crítica y emancipatoria que fortalezca las identidades, los idiomas, las epistemologías y relaciones entre los pueblos maya, garífuna, xinka y ladino mestizo. Esta propuesta se fundamenta en la política de calidad educativa que dice: “Estimular el desarrollo de un pensamiento interculturalista que tome en cuenta las culturas de los pueblos indígenas y sus saberes ancestrales, desde una perspectiva histórica y crítica.

Respaldar y establecer acuerdos con la EFPEM y otras unidades académicas con población estudiantil maya, para la enseñanza de idiomas mayas, como cursos extracurriculares”. (DIGI, 2022).

Para la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza media, EFPEM recomienda:

“Crear una política integral de tratamiento y revitalización de los idiomas mayas que involucre a todas las cátedras de la Escuela”, y “asignar presupuesto a la Cátedra de EBI para que establezca una línea curricular para todos los grados académicos que impulsan EBI o educación para los pueblos indígenas”. (DIGI, 2022)

Para la Cátedra de Educación Bilingüe Intercultural de la EFPEM recomienda:

“Realizar una adecuación curricular de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya, con la participación de docentes de EBI, Ajk’amalmaq’b’e, estudiantes, expertos claves en política educativa, currículo, empleadores, viceministerio de EBI e investigadores de EBI”. (DIGI, 2022)

Por lo que estas conclusiones como recomendaciones son las que dan origen a la presente propuesta.

12.3 Justificación y fundamentación de la propuesta

Guatemala está conformada por los pueblos mayas, garífunas, xinkas y ladino/mestizo, que mantienen relaciones asimétricas entre sí, producto del racismo, la discriminación, el conservadurismo y la mala distribución de la riqueza, que ha prevalecido desde hace varios

siglos. El Estado y sus instituciones, entre las que se encuentra la Universidad de San Carlos, están llamadas a emprender acciones para contrarrestar esta problemática histórica, haciendo partícipes a los pueblos originarios en la identificación y desarrollo de propuestas educativas a nivel superior, tomando en cuenta el derecho a la libre determinación reconocida en los Convenios, Declaraciones y Tratados de Derechos humanos a nivel internacional.

Las organizaciones sociales que acompañan a comunidades de pueblos originarios en América Latina están avanzando para que la educación superior contribuya a la superación de inequidades históricas que afectan a los pueblos originarios, que como lo afirma Daniel Mato (2017) las universidades y otras instituciones de educación superior, deberían de contribuir a resolver las inequidades y problemas de los pueblos originarios, en tanto que, los programas de formación no incluyen los conocimientos, lenguas, visiones del mundo, propuestas de futuro, y modos de aprendizaje y producción de conocimientos de estos pueblos.

Guatemala es parte de la agenda 2030 de los objetivos de desarrollo sostenible, y es de interés de la Universidad de San Carlos de Guatemala, el alcance del objetivo No. 4, que se refiere a garantizar una educación inclusiva, equitativa, y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En consonancia con esta meta, dentro del plan estratégico 2030 de la universidad, se ha definido como eje, la multiculturalidad e interculturalidad, así como, tener presente la problemática desde una óptica que priorice las necesidades de los pueblos originarios.

En la política de calidad educativa del componente gestión curricular, del mismo plan Estratégico referido anteriormente, declara: “Estimular el desarrollo de un pensamiento interculturalista que tome en cuenta las culturas de los pueblos indígenas y sus saberes ancestrales, desde una perspectiva histórica y crítica”. (USAC, 2020, p. 10)

La Cátedra de EBI en coordinación con las autoridades de la EFPEM, solicitarán apoyo y acompañamiento a la División de Desarrollo Académico, DDA, quién proporcionará los lineamientos generales para la adecuación curricular.

12.4 Fundamentos teóricos

12.4.1 Evaluación curricular

La evaluación constituye un instrumento valioso para promover la mejora continua y sostenible de la calidad educativa. Cuando se desarrolla de manera sistemática y periódica ayuda a las organizaciones aprender más rápido de sus aciertos y limitaciones para adaptarse al entorno en el que se desarrollan. Una institución que no evalúa de manera continua sus procesos educativos está condenada a cometer los mismos fracasos y negarle a la sociedad las transformaciones que necesita como piedra angular de su propio desarrollo integral.

Algunos autores para remarcar la importancia participativa de todos los actores como instancias de una institución la denominan autoevaluación, la cual se entiende como “un proceso participativo, permanente, integral y sistemático de reflexión y análisis crítico colectivo, que valora la calidad de los procesos educativos y en general el quehacer de la institución con el objeto de mejorar su calidad” (CSUCA y SICEVAES, 2004, p. 6)

Por lo general las instituciones como personas frecuentemente manifiestan resistencia a la evaluación, porque implica profundizar sobre sus propias acciones y encontrar las causas de las fallas como de los problemas que se tienen. Requiere de la toma de conciencia y sensibilización para que esa mirada introspectiva crítica y autocrítica sea capaz de comprender los problemas y buscarles solución. En tal sentido se recomienda para las y los involucrados participar de procesos de capacitación y formación para tomar conciencia de la importancia y los alcances de la evaluación que se impulsa a nivel institucional.

Francisco Ureta (2021) recomienda sensibilizar a los informantes para que den su opinión evaluativa lo más objetiva posible, así como a las autoridades para que vean en los resultados de la evaluación, una oportunidad de mejoramiento y no para buscar o castigar culpables de los malos resultados que pueda haber.

La evaluación curricular es el proceso en el que se revisa, analiza y sugiere recomendaciones del diseño curricular de un programa en busca de procesos de

mejoramiento. Durante estos procesos, se adquieren experiencias, se aprenden lecciones, pero sobre todo se obtienen resultados, según los objetivos trazados del plan de evaluación.

12.4.2 Adecuación curricular

La adecuación curricular es un proceso que parte de los resultados de la evaluación, ya que esta última proporciona los fundamentos para su realización.

De acuerdo con Karina del Cid (2021):

“Es llevada a cabo por una comisión formada por profesionales de las diversas áreas, fases o departamentos. Implica el análisis del plan de estudios de la carrera, cambio de cursos y la integración o eliminación de cursos. En este nivel se requiere una investigación curricular que fundamente la viabilidad y factibilidad de la adecuación curricular. La capacitación y actualización se deben trabajar con todo el personal involucrado, que además debe saber qué atribuciones tendrá de acuerdo con el plan de estudios adecuado. En este nivel se involucra directamente a Control Académico debido a la codificación de los cursos. Además, requiere de la opinión del Departamento de Asesoría y Orientación Curricular”. (p. 10)

12.5 Objetivo General

Desarrollar un proceso de adecuación del currículo del profesorado y la licenciatura de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya que impulsa EFPEM, que permita responder a las demandas de los pueblos originarios y a las nuevas tendencias de educación superior en América Latina.

12.5.1 Objetivos específicos

1. Analizar el diseño y documentación curricular con que inició la carrera Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya.
2. Comparar el diseño y la documentación curricular
3. Identificar debilidades y fortalezas del currículo de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya en su implementación.
4. Analizar si las diferentes disciplinas del profesorado y la licenciatura de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura responden a las demandas de los pueblos originarios y de los empleadores.

5. Adecuar el currículo de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya de acuerdo a los resultados de la evaluación.

12.6 Áreas curriculares que evaluar

- 1) Documentación y diagnóstico curricular de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya.
- 2) Diagnóstico curricular de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya.
- 3) Implementación y gestión de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya.
- 4) Vigencia del plan de estudios de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya.

12.7 Etapas para la evaluación curricular

12.7.1 Conformación de la comisión de evaluación curricular

En esta etapa se organizará una Comisión que estará integrada de no más de ocho personas, que será el grupo promotor, coordinador y responsable de la conducción del proceso de evaluación curricular. Esta Comisión estará coordinada por el delegado (a) de la División de Desarrollo Académico de la Universidad de San Carlos de Guatemala y un delegado (a) de la Cátedra de Educación Bilingüe Intercultural de la EFPEM.

Entre las principales responsabilidades que tendrá la Comisión están:

1. Planificar el proceso de evaluación y adecuación curricular.
2. Sensibilizar y capacitar al personal que realizará la evaluación
3. Orientar y coordinar el desarrollo del proceso de evaluación y adecuación curricular.
4. Adecuar el diseño curricular de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya, de acuerdo a los resultados de la evaluación.
5. Entregar a la Cátedra de EBI y a las autoridades de EFPEM la propuesta de adecuación curricular de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya.

12.7.2 Planificación del proceso de evaluación

Una vez conformada la Comisión, se desarrollará un plan de trabajo de evaluación de acuerdo a las áreas curriculares previstas. Asimismo, se crearán todos los instrumentos, matrices y otros insumos para el desarrollo de la evaluación.

En esta etapa participarán representantes de las comunidades sociolingüísticas, Aj K'amaltaqb'e, egresados de EBI, representantes de escuelas mayas y empleadores.

12.7.3 Evaluación

Esta etapa comprende la puesta en práctica de todos los instrumentos, procesos y actividades para evaluar la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya. Las tareas para esta etapa se dividirán entre los miembros de la Comisión Evaluadora.

13 Conclusiones a modo de lecciones aprendidas.

Las siguientes conclusiones se basan en la información obtenida de autoridades de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM, de docentes de la cátedra de Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya, profesionales graduados, estudiantes de EBI, expertos claves entre ellos Aj K'amaltaqb'e, hermanos y hermanas de pueblos originarios de reconocido liderazgo social y académico de Colombia, Ecuador, Perú, Chile y Guatemala, quienes compartieron sus experiencias y vivencias en el Segundo Encuentro Internacional y Tercer Encuentro Nacional de Educación Bilingüe Intercultural de nivel Superior Estatal, realizado en forma virtual y complementar el conocimiento, pensamiento, saberes al estudio de los avances y desafíos en la educación superior Estatal en Guatemala, 2011-2020.

13.1. Concluyendo en relación al primer objetivo: Identificar los avances generados con la institucionalización de la EBI en la EFPEM/USAC:

13.1.1 Se constató que la institucionalización de la EBI en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM, ha consistido en la aprobación de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural a nivel profesorado como licenciatura,

que se venía desarrollando con el apoyo económico y técnico de la Fundación Rigoberta Menchú Tum y el proyecto de Desarrollo Santiago, Prodesa, desde el año 2002 en la sede central de EFPEM, cuando se siembra la primera semilla con la firma del convenio con la Universidad de San Carlos.

El enfoque intercultural está institucionalizado solo en la carrera de EBI, no así, en la oferta curricular de la EFPEM y de la universidad de San Carlos. A más de 20 años de su inicio, la oferta educativa en EBI no se ha diversificado y la Cátedra de EBI requiere de un marco estratégico y presupuesto para que se proyecte acorde a las necesidades y demandas de los pueblos originarios.

Por otro lado, la EBI a nivel superior es una iniciativa que surge de las organizaciones que acompañan los esfuerzos educativos de los pueblos originarios, y no tanto de la Universidad estatal pese a los compromisos que asumió en el marco de los Acuerdos de Paz en 1996. Uno de los avances de EBI más importantes indicados por estudiantes docentes y autoridades, es la creación del Centro Ceremonial Maya en la sede de EFPEM. Este espacio es una muestra visible y simbólica que contribuye a contrarrestar el pensamiento satanizador que tiene la sociedad conservadora guatemalteca, respecto al ejercicio de la espiritualidad maya que es asociada con brujería y hechicería como muestra de un pensamiento hegemónico intolerante y racista. Al principio se acordó realizar las gestiones correspondientes para la oficialización del Centro Ceremonial, sin embargo, ya no se le dio seguimiento. El espacio ha sido propicio para el sustento espiritual de estudiantes de EBI, otras escuelas y facultades han iniciado su acercamiento; sin embargo, las carreras que imparte EFPEM aún desconocen de su existencia.

- 13.1.2 Se identifican tres ejes fundamentales que promueve la EBI: a) revitalización del idioma maya, b) la espiritualidad maya, y c) el carácter político-ideológico de la educación y la cultura. Las experiencias impactantes de los estudiantes que fortalecieron la vida, que les abrió camino laboral, encuentro con la cultura,

fortalecimiento y autoafirmación de la identidad maya, redescubrimiento y reconstitución del ser mayab' (en algunos casos), autoestima identitaria y empoderamiento (algunos casos) y el cuestionamiento de las relaciones de poder, pensamiento racista y discriminador dentro de la familia, comunidad y sociedad guatemalteca, giran alrededor de los tres ejes.

13.1.3 Los docentes reconocen que la práctica de la espiritualidad ha ayudado a los estudiantes a resolver conflictos y a armonizar sus caminos de vida. El contacto del estudiante maya con la espiritualidad y la restitución de su ser mayab' ha sido doloroso, de mucho miedo, de conflicto familiar debido a que los estudiantes se encuentran imbuidos en una intolerancia religiosa impuesta que los limita a descubrir y poner en práctica su talento humano y aprender de otras expresiones espirituales o religiosas.

13.1.4 Se determinó que el idioma es uno de los pilares en el que se sostiene la cultura, es vehículo de la apropiación de la cosmovisión de los pueblos, de sus conocimientos y valores, todos los idiomas mayas merecen el mismo tratamiento para su revitalización y desarrollo. La EBI ha contribuido a recuperar el idioma materno maya, la identidad cultural, la reconstitución del ser de pueblo milenario y originario, a sumarse a las luchas y resistencias comunitarias en contra de proyectos que están acabando con las comunidades y las está sometiendo a modelos asimilacionista y dependientes. Sirvió para reafirmar la identidad cultural y recuperar el idioma maya en las familias de los estudiantes. Los estudiantes consideran que el modelo EBI no es solo para sacar un título universitario ni para conseguir trabajo, es para ser más humanos y promover una educación de vida para la vida.

13.1.5 EBI respondió a un momento histórico en el cual el Ministerio de Educación demandó profesionales docentes para el desarrollo del Curriculum Nacional Base, CNB, y el Currículo por Pueblos. Estas condiciones han variado debido a los cambios curriculares y políticos que ha promovido el Mineduc para la contratación de dichos profesionales, como la vigencia de pensamientos y

prácticas colonizantes que subalternan a los pueblos originarios como mecanismos de ejercicio del poder y la formación de mano de obra barata para el trabajo dependiente asalariado, asimismo el propio contexto económico, político, cultural, social y geográfico donde se desarrolla la docencia con los pueblos originarios ha cambiado. Se constató que un porcentaje significativo de egresados ejercen la docencia en el sector público como privado, otros han incursionado y generado nuevos espacios laborales como consultores, traductores, guías espirituales, creadores de programas de radio en su idioma maya, fundadores y promotores de proyectos de revitalización del idioma maya en distintas academias de su comunidad. Algunos inciden en la defensa del territorio y en los derechos individuales y colectivos en sus comunidades.

- 13.1.6 La EFPEM acompañó y sigue certificando los estudios de profesorado y licenciatura que se imparten en territorios de pueblos originarios que tienen limitado acceso a la educación superior, incluyendo ciudad de Guatemala. Asimismo, se confirma que la EFPEM es la única unidad académica del campus central de la USAC que inició un programa de estudios que se acerca al pensamiento, conocimiento, saberes y haceres del pueblo maya.
- 13.1.7 La EBI planteó una nueva mirada curricular al cuestionar los roles de los sujetos del currículo, particularmente al rol docente que ha sido transmisor de una educación monocultural, monolingüe, dominante, castellanizadora e integracionista. Al estudiante se le ha dado un rol pasivo donde ha tenido que aprender la cultura dominante olvidando la suya. Se constató como un avance importante la participación de los estudiantes de los pueblos originarios en las actividades generales que promueve la EFPEM, las cuales han permitido dar a conocer quiénes son los pueblos originarios desde su ontología, epistemología, filosofía, organización comunitaria, sus principios y valores como pueblos permanente de lucha y resistencia, sus idiomas, historias, cosmovisión, conocimientos ancestrales, preocupaciones sociales, situación económica y su papel en una sociedad plural con añejas relaciones desiguales.

13.2 En relación con el objetivo: identificar los desafíos de la EBI en el marco de la educación superior estatal, se concluye en lo siguiente:

13.2.1 Se constató que no existe una política o estrategia curricular para el tratamiento y revitalización integral del idioma y la cultura maya, que aborde situaciones donde los docentes puedan revitalizar su idioma maya y profundizar en el estudio de la cultura; cómo promover un idioma maya en un contexto multicultural donde hay estudiantes mayas con idioma materno español y ladinos/mestizos que quieren aprender un idioma maya. Se confirma que el currículo ya no responde a la realidad actual de los estudiantes, aunque los docentes por iniciativa propia han realizado cambios en los contenidos de los cursos que imparten, pero estos no han sido producto de una evaluación curricular, discusión colectiva, consulta con los propios estudiantes, comunidades sociolingüísticas, Aj K'amaltq'b'e, egresados de EBI, escuelas mayas y empleadores. Como reiteraron los expositores en el encuentro internacional de EBI, prevalecen formas de dominación y sometimiento de los pueblos originarios a través de procesos de reformas educativas financiados por fondos bilaterales mundiales, procesos curriculares desarrollados por expertos, la comunidad científica y la academia que desconocen la realidad de los pueblos originarios. Reconocen que los Estados son enemigos históricos de los pueblos originarios cuyas prácticas racistas, victimizadoras y tutelares hacia ellos, impide el ejercicio de su libre determinación.

13.2.2 La Educación Bilingüe Intercultural como paradigma educativo debe trascender promoviendo la intraculturalidad, ya que en nombre de la modernidad el pueblo maya sigue heredando el despojo de su identidad, de sus idiomas, sus conocimientos y sabiduría, de sus elementos culturales tangibles e intangibles que rigen su cosmovisión, viven en condiciones de desigualdad e inequidad frente a las demás culturas. La educación superior desconoce los conocimientos y sabidurías de los pueblos originarios, los estigmatiza de no tener un carácter científico.

- 13.2.3 La cerrera fue pensada con un perfil para estudiantes indígenas con unas competencias básicas en el dominio del idioma materno. Hoy el contexto es otro. La discriminación y el racismo presente en la universidad influye en la pérdida del idioma maya y la práctica de los elementos de la identidad en los estudiantes, aunque en algunos casos, siguen identificando a la EBI como la herramienta educativa que los unió al origen, a la recuperación de su identidad, a la memoria histórica de su pueblo, que les permitió cambiar la visión del mundo que tenían, retomaron su cosmovisión, sus conocimientos y la espiritualidad ancestral maya.
- 13.2.4 La EBI tiene un presupuesto muy pequeño que impide hacer mejoras a nivel de Cátedra. Los docentes en EBI se encuentran contratados con la modalidad de docentes interinos, que les impide el ejercicio de otros derechos que goza el personal docente universitario, como también desarrollar programas de actualización docente, investigación, congresos, seminarios, proyectos comunitarios, intercambios universitarios, elaboración de textos para la formación de estudiantes de EBI, planificación y desarrollo curricular.
- 13.2.5 En general, la EBI está desvinculada de las resistencias y problemáticas de las comunidades de pueblos originarios, y en particular hay algunos estudiantes involucrados en las resistencias que son constantemente criminalizados y amenazados de muerte.
- 13.2.6 La EBI en la EFPEM debe trascender del discurso a la práctica. Son pocas las actividades comunes que promueven el conocimiento, acercamiento, intercambio de saberes y prácticas culturales entre las diferentes áreas de estudio como música, arte, matemática, física, biología, lengua y literatura. La interculturalidad se debe construir desde las relaciones de los distintos pueblos que están presentes en el espacio universitario. La educación superior debe trascender del discurso políticamente correcto a las dinámicas sociales transformadoras, que incluye la presencia de pueblos originarios en las mismas estructuras administrativas de la EFPEM.

- 13.2.7 Los actores entrevistados coincidieron que existe el desafío de la educación superior de convencer a las comunidades de la trascendencia que tiene fortalecer las dinámicas interculturales mediante la reconstitución del ser, la búsqueda del equilibrio en las relaciones de poder y el impulso de la educación propia desde la vida social, cultural, lingüística, política e histórica. La carrera de EBI debe devolver las reflexiones académicas a las comunidades como un proceso de realimentación del saber, ya que son estas las que le dan vida al idioma, la cultura y las relaciones de poder. En tal sentido los estudiantes coinciden que debe haber un eje curricular que desarrolle capacidades de iniciativas económicas y sociales autogestionarias, emprendimiento de procesos y proyectos educativos alternativos con pertinentes cultural para el autoempleo.
- 13.2.8 Se constató que dentro de la universidad de San Carlos se reproduce racismo y la discriminación hacia los pueblos originarios. Los estudiantes de EBI han vivido diferentes tipos de racismo: racismo aversivo, etnocentrista, simbólico y bilógico. De acuerdo con las experiencias de vida, los y las estudiantes han sido racializadas por su vestimenta, origen, lugar de procedencia, por su forma de pensar, por su presencia en la universidad, por el idioma y por defender su herencia cultural. Las acciones racistas se manifestaron más en el área común. En algunos salones de clases no solo fueron segregaron por docentes sino expulsados del aula. Otro ámbito de racismo fueron las actividades extracurriculares. Las principales acciones racistas se generaron en la interacción con sus demás compañeros y con los docentes en los períodos de clase. El racismo se vive silenciosamente y tanto la EFPEM como la universidad pese a los múltiples casos que se viven, no se encontró evidencia de alguna estrategia o unidad que puedan atender y dar seguimiento a las y los estudiantes afectados de racismo.
- 13.2.9 Uno de los mayores desafíos de la universidad de San Carlos es atender las demandas educativas de los pueblos originarios. Las autoridades como expertos

claves coincidieron las carreras de EBI que actualmente impulsa la EFPEM tuvieron una alta demora en su aprobación que no por cuestiones técnicas y burocráticas, sino políticas.

13.3. En relación con el objetivo: definir la población estudiantil que ingresa a la EBI/USAC, se concluye:

La mayor parte de la población estudiantil de la EBI reside en el área rural, proceden de los departamentos de Huehuetenango, San Marcos, Alta Verapaz, Totonicapán, Sololá, Mazatenango, Santa Rosa, Palín y Escuintla. La mayor parte pertenecen a la región central de los departamentos a la ciudad capital, tales como Chimaltenango y sus municipios San Juan Comalapa, Tecpán, Patzún, Patzicia, San Pedro Yepocapa y Santa Cruz Balanyá. De Sacatepéquez están: Sumpango, Santa María de Jesús, y los municipios aledaños a la ciudad capital tales como San Juan Sacatepéquez, San Pedro Sacatepéquez, San Raymundo, Chuarrancho, San Pedro Ayampuc, San José del Golfo, Mixco, San José Pinula y otros. También hubo dos estudiantes de la República de Chile que se formaron en EBI. Del año 2011 al 2022 se inscribieron 4 mil 853 estudiantes de las distintas sedes departamentales como de la EFPEM.

13.4 En relación con el objetivo: categorizar los avances y desafíos EBI en el marco de la educación superior estatal, se concluye:

13.4.1 A veinte años de haber iniciado la EFPEM con el impulso de la Educación Bilingüe Intercultural en el área rural como en el campus central de la ciudad de Guatemala, los diferentes actores sociales consultados concluyen que existe un estancamiento de la EBI, los esfuerzos alcanzados a nivel jurídico y en educación son importantes, pero no han logrado cambiar las relaciones de poder y fuerzas, ni mucho menos incidir en el ejercicio de un poder compartido en los ámbitos de educación y gobernanza. En algún momento se pensó que el espacio ideal para seguir formando y fortaleciendo la identidad cultural en las nuevas generaciones de manera sostenible, era el sistema educativo, por eso se luchó para que este reconociera la educación de pueblos originarios que avanzó en algo, pero las organizaciones indígenas se desarticularon que hoy se hace difícil retomar ese interés.

Coinciden en que la EBI en Guatemala no ha evolucionado científicamente. Las ciencias sociales no han generado procesos de investigación en este campo para poder identificar otras categorías necesarios de abordar además del idioma, la espiritualidad y lo político-ideológico que ha sido una constante desde el inicio de la EBI. Ha quedado demostrado que la educación que se imparte en el idioma materno influye positivamente en un rendimiento mayor de los estudiantes en otras áreas del conocimiento como en el fortalecimiento de su identidad cultural. Al comparar la EBI que se impulsa a nivel superior en Guatemala, con los avances del impulso de modelos educativos propios que han tenido países como Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia y Chile, es notorio el largo camino por recorrer tanto por parte de los pueblos originarios en sus demandas como también por parte de las instituciones estatales.

- 13.4.2 En la educación superior estatal existen las siguientes categorías de formación en relación con educación para, desde, con y de pueblos originarios: educación bilingüe intercultural, educación intercultural, educación maya bilingüe intercultural. Las categorías de educación bilingüe intercultural tienen en común que están dirigidas a la mayor parte de pueblos originarios, la de interculturalidad para otros pueblos, principalmente para el ladino o mestizo. La categoría de educación maya aún no está desarrollada a nivel superior, son propuestas que han emergido de las organizaciones que trabajan o acompañan a los pueblos originarios, por lo que pueden enriquecer las carreras que ya se desarrollan a nivel superior o estas pasar a esta categoría, dado que en otros países universidades estatales han avanzado en la creación de programas dirigidos y gestionados por los pueblos originarios.
- 13.4.3 La universidad tiene el desafío de generar procesos de investigación para construir nuevas epistemologías y metodologías educativas que respondan a la diversidad de los pueblos que asisten a ella.

13.5. Revisar las políticas educativas de la educación superior estatal destinadas a los pueblos originarios.

13.5.1 La EFPEM, aunque no tiene por escrito, ha promovido algunas políticas y mecanismos que son positivas para el fortalecimiento de la identidad cultural como para aumentar la participación de los profesionales egresados de EBI a la docencia. Tanto docentes, autoridades como estudiantes coincidieron que involucrar a profesionales egresados de EBI en la docencia es muy positivo porque tienen experiencias de formación a nivel superior y quienes han participado han manifestado compromiso, buen desempeño en su rol como facilitador y empatía con los estudiantes porque conocen y viven sus realidades. Otra acción de política curricular es la práctica o proyección comunitaria, aunque no todos los cursos siempre lo hacen, pero quienes lo han hecho han generado experiencias gratificantes con los estudiantes, al conectarlos con procesos de sensibilización cultural en sus comunidades. Asimismo, coincidieron que la Cátedra de EBI ha tenido la libertad de seleccionar y elegir a los docentes para las especialidades, lo cual ha incidido en una mejora de la calidad educativa.

13.5.2 Los actores participantes del proceso de investigación manifestaron que la universidad de San Carlos mantiene una enorme deuda con los pueblos originarios, al no atender sus demandas educativas a nivel superior, lo cual se constata en la ausencia de políticas universitarias más explícitas y el respaldo a iniciativas que unidades académicas, centros universitarios y escuelas no facultativas promueven en favor de los pueblos originarios.

14. Recomendaciones a considerar.

14.1 A las autoridades de la universidad de San Carlos

14.1.1 Desarrollar una política curricular universitaria intercultural crítica y emancipatoria que fortalezca las identidades, los idiomas, las epistemologías y relaciones entre los pueblos maya, garífuna, Xinka y ladino mestizo. Esta propuesta se fundamenta en la política de calidad educativa que dice: “Estimular el desarrollo de un pensamiento interculturalista que tome en cuenta las culturas

de los pueblos indígenas y sus saberes ancestrales, desde una perspectiva histórica y crítica.” (USAC, 2020, p. 10).

- 14.1.2 En el marco del decenio de la lengua materna, promover el uso del idioma maya en todos los ámbitos de la administración universitaria, que incluye información dirigida a estudiantes, anuncios o pautas universitarias que hablen de los conocimientos, sabiduría, memoria histórica ancestral, medicina, educación, arquitectura, ingeniería, astronomía maya, con el fin de dar a conocer el desarrollo de las ciencias de los pueblos.
- 14.1.3 Respalda y establece acuerdos con la EFPEM y otras unidades académicas con población estudiantil maya, para la enseñanza de idiomas mayas, como cursos extracurriculares.
- 14.1.4 Ampliar el presupuesto de la EFPEM y asignar un presupuesto específico para la Cátedra de EBI para que desarrolle un plan estratégico de ampliación de ofertas educativas con los pueblos originarios, así como para desarrollar congresos, seminarios, programas de formación docente universitario, intercambios con universidades indígenas de otros países, investigaciones, pasantías y encuentros estudiantiles que permitan vivenciar las relaciones interculturales en la cotidianidad de la vida universitaria.
- 14.1.5 Crear un Centro Ceremonial Maya Universitario para el ejercicio de la espiritualidad, la observación de acontecimientos astronómicos como los solsticios y equinoccios, asimismo, la conmemoración de fechas significativas e importantes de acuerdo con el calendario maya.
- 14.1.6 Desarrollar investigación a través de los distintos centros e institutos que tiene la universidad en temáticas como nuevas epistemologías y metodologías educativas que respondan a la diversidad de los pueblos de Guatemala.

14.1.7 Crear un acuerdo del Consejo Superior Universitario para que profesionales mayas puedan desarrollar tesis, proyectos educativos o EPS en idiomas mayas y al mismo tiempo, utilicen libremente su indumentaria en los actos de graduación.

14.1.8 Crear un sistema estadístico aplicable para todas las escuelas, facultades y centros universitarios que visibilice la identidad cultural de los pueblos originarios y que permita caracterizar la población estudiantil que tienen acceso a la universidad.

14.2 A la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM

14.2.1 Crear una política integral de tratamiento y revitalización de los idiomas mayas que involucre a todas las cátedras de la Escuela.

14.2.2 Elaborar y promover una política de educación intercultural con enfoque crítico y emancipatorio para todas las carreras que imparte la escuela.

14.2.3 Asignar presupuesto a la Cátedra de EBI para que establezca una línea curricular para todos los grados académicos que impulsan EBI o educación para los pueblos indígenas.

14.2.4 Crear una unidad de atención y seguimiento a casos de racismo y discriminación con pertinencia cultural para el tratamiento de casos que ocurren dentro de la escuela y dentro de la universidad. Establecer con esta unidad protocolos de atención y derivación de casos, campañas de prevención de racismo y discriminación, sistematización y divulgación de vivencias de racismo y discriminación para fines de sensibilización del estudiantado universitario.

14.2.5 Establecer acuerdos para el aprendizaje de idiomas mayas con el Centro de Aprendizaje de Lenguas de la San Carlos, Academia de Lenguas Mayas de Guatemala y Organizaciones No Gubernamentales. Los acuerdos deben establecer cursos obligatorios para estudiantes de EBI que les permita completar la formación académica conforme al perfil de egreso.

- 14.2.6 Promover como programas de extensión universitaria, cursos complementarios sobre emprendimientos sociales con enfoque intercultural para fortalecer las capacidades de los estudiantes de EBI.
- 14.2.7 Promover investigaciones enfocadas a pueblos originarios e interculturalidad a través del Instituto de Estudios Educativos de la EFPEM. Que las investigaciones puedan coordinarlas los docentes de EBI y desarrollarlas con el apoyo de estudiantes del último semestre de licenciatura.
- 14.2.8 Promover encuentros intercátedras, intercambios estudiantiles y docentes, intercambios con universidades indígenas de Abya Yala.

14.3 Recomendaciones para la Cátedra Educación Bilingüe Intercultural

- 14.3.1 Realizar una adecuación curricular de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya, con la participación de docentes de EBI, Ajk'amaltaqb'e, estudiantes, expertos claves en política educativa, currículo, empleadores, viceministerio de EBI e investigadores de EBI.
- 14.3.2 Elaborar el plan estratégico de la Cátedra de Educación Bilingüe Intercultural participativo para un período de cinco años.
- 14.3.3 Elaborar participativamente una política o estrategia integral para el tratamiento del idioma en el aula, la carrera y la EFPEM, de acuerdo con las características sociolingüísticas de la población estudiantil.
- 14.3.4 Elaborar y difundir una campaña de promoción de los idiomas mayas en el marco del Decenio de las Lenguas promovido por la UNESCO.

- 14.3.5 Difundir campañas creativas de prevención sobre la discriminación y racismo hacia pueblos originarios involucrando las distintas cátedras de la Escuela.
- 14.3.6 En el marco de los derechos de los pueblos originarios, elaborar una propuesta para que los informes de Tesis de graduación sean elaborados en idioma maya y los estudiantes puedan utilizar su indumentaria maya durante el acto de graduación. Gestionar esta propuesta ante el Consejo directivo de la EFPEM y con el Consejo Superior Universitario para su institucionalización.
- 14.3.7 Elaborar una propuesta de diseño arquitectónico para la creación del Centro Ceremonial Maya Universitario y gestionar su aprobación ante el Consejo Directivo de la EFPEM y el Consejo Superior de la universidad.
- 14.3.8 Gestionar ante las instancias de la universidad de San Carlos la aprobación de un presupuesto específico para la contratación del personal de EBI bajo el renglón 011 para garantizar el pleno ejercicio de sus derechos laborales, en igualdad de oportunidad y condiciones al gremio de docentes de la San Carlos.
- 14.3.9 Elaborar un programa permanente de formación y actualización docente de EBI en el marco de las temáticas que aborda el currículo de EBI, así como para docentes de las diferentes cátedras de la EFPEM con el fin de dar a conocer la cultura de los pueblos originarios, sensibilizar y prevenir del delito de discriminación racial.
- 14.3.10 Elaborar una propuesta para el registro estadístico de estudiantes de la EFPEM, que refleje su identidad cultural, de género, lugar de procedencia, dominio de idiomas mayas y no mayas, que permita caracterizar a la población estudiantil diversa del país.

15. Referencias

- Aguirre, Daniel. (2015). Breve apuntes sobre la etnoeducación en Colombia, en: <https://bit.ly/3XIaMfP>
- Aldana, C. (2015) La educación en Guatemala: entre la guerra y los acuerdos de paz. Universidad de San Carlos de Guatemala. <https://bit.ly/3Zmhzw9>
- Álvarez-Gayou, (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós Educador. México. Recuperado de: <https://bit.ly/3KKf6aW>
- Ander Egg, E. (2000). Cómo organizar el trabajo de investigación en: Métodos y Técnicas de Investigación Social III. Buenos Aires-México: Edit. Lumen Hvmanitas.
- Angulo, J. (1990). "El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico"
- Arias, Katerin y Quintrequeo, Segundo. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Universidad Católica de Temuco, La Araucanía, Chile. En: <https://bit.ly/3ZteQ4h>
- Arispe, Valentín. (2020). Educación Intercultural: la perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia. Revista Caracol, en: <https://bit.ly/3Y0X2N6>
- Ayerbe, P. (2007). *Profesorado de Enseñanza Media para Contextos Multiculturales*. Promoción Mugen Gagnetik. Guatemala
- Baker, C. (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Traducción de Ángel Alonso-Cortés. Ediciones Cátedra, S. A.
- Baquero, Sergio, Rico, Juan y Caicedo Julián. (2019). Claves para problematizar el concepto de institucionalización en los estudios disciplinares: Una revisión crítica de la propuesta conceptual de David Altman. Brasil en. <https://bit.ly/3IagguR>

Blanco-Figueroa, L. L. y Arias-Ortega, K. E. (2022). *Enfoques, bases epistémicas y éticas de la formación del pensamiento pedagógico intercultural en contextos indígenas*. Formación universitaria, 15(2), 71-82. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200071>

Benney, M., Hughes, E. (1970). Of Sociology and the interview. Journal Sociological Methods: A Sourcebook 4

Berelson B.; Lazarsfeld P. (1948) “The analysis of communication content”, University of Chicago and Columbia University, Chicago y Nueva York.

Bermúdez J., J. R. y Fandiño P., Y. J. (2012). *El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo*. Colombia. Revista de la Universidad de La Salle, (59), 99-124.

Bisquerra-Alzina, R. (Ed.). (2009). Metodología de la investigación educativa (2ª ed.). Madrid: La Muralla.

Burt, J. M y Estrada, P. (2018, 27 de abril). El legado de Ríos Montt. El criminal de guerra más cruel de Guatemala. El País. <https://bit.ly/2GsR9Vq>

Carvajal, Rodrigo y Dresdner, Daniela (2013), “Cultura Mapuche en el Currículum Nacional: El Pulso de la Interculturalidad en Chile”, ponencia Congreso FACSOC, Chile: Universidad de Chile. Disponible en: <https://bit.ly/3ZwCH7J>

Castillo, E. (2022, 26 de octubre). Segundo Encuentro Internacional y Cuarto Encuentro Nacional de Educación Bilingüe Intercultural a nivel superior Estatal en Territorios de Abya Yala: Avances y Desafíos. [Publicación]. Facebook https://fb.watch/i_uiEPNnYh/

Cifuentes-Leiton, D. M. y Londoño-Cardozo, J. (2020). *Teletrabajo: el problema de la institucionalización*. Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, vol. 8, no. 1, pp. 12-20, 2020, DOI: <https://doi.org/10.15649/2346030X.749>

CISEVAES (2004). Guía de Autoevaluación institucional. Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Consejo Superior Universitario Centroamericano.

Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en Materia de Derechos Humanos

[COPREDEH]. (2011). *Declaración Universal*. Versión comentada. Guatemala.

<https://www.corteidh.or.cr/tablas/28141.pdf>

CNEM [Consejo Nacional de Educación Maya] (2010) *Xsik'b'al stusulal ru li tzolok reheb' aj ranch'och'*. *Hacia el modelo educativo de pueblos originarios de Guatemala*. Serviprensa. S. A.

Corbetta, P. (2007) *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. McGraw Hill/Interamericana de España. Recuperado de: <https://bit.ly/3J0QiuA>

Cordero, H. (2015) *Análisis de la documentación del archivo histórico de la policía nacional como apoyo en la resolución de procesos penales de crímenes cometidos durante el conflicto armado interno de Guatemala en el período 1975-1985 y la necesidad de implementar una ley de desclasificación de los archivos miliares*. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala en: <https://bit.ly/3YaYhJx>

Cortez S., J. E. (2019). *Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en Educación Bilingüe Intercultural*. *Rev. hist.edu.latinoam* - Vol. 21 No. 33, julio-diciembre. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.10001>

C.R.I.C. (s/a). Proyecto Cultural, en: <https://bit.ly/408jmq0>

CSUCA [Consejo Superior Universitario Centroamericano (2004) *Guía de autoevaluación institucional*. Sin más datos

De Sousa S, B. (2007) *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*.

Declaración de Cochabamba. (2001). VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, vol. XXXI, núm. 2, <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031206.pdf>

Del Cid B., N. K. (2021) Adecuaciones curriculares. Documento de apoyo curricular dirigido al personal académico de las unidades académicas de la USAC. División de Desarrollo Curricular. Universidad de San Carlos de Guatemala. <https://bit.ly/3y4ypnY>

DIGEBI [Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural] (2009). *Antecedentes de la educación bilingüe en Guatemala*. <https://www.mineduc.gob.gt/DIGEBI/>

DIGEEX [Dirección General de Educación Extraescolar] (2021) *Conozca nuestros programas educativos*. Ministerio de Educación de Guatemala. <https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/inicio/>

Domínguez, A. E. (2016, 31 de mayo). ¿Qué es institucionalizar una empresa? BM Digital. [Vídeo] YouTube. <https://bit.ly/3y3w3po>

Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. México, Ed. Siglo XXI.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata Ed.

FRMT. (2009). *Diseño curricular unificado de Educación Bilingüe Intercultural*. Fundación Rigoberta Menchú Tum. Proyecto de Desarrollo Santiago. Guatemala.

Garbanzo, Guiselle. (2012). *Educación Superior Pública en América Latina: Características y desafíos*. Revista Gestao Universitaria Federal de Santa Catarina, Brasil. [en: <https://www.redalyc.org/pdf/3193/319327514012.pdf>] (Consultado el 07jun2021).

Gil M, J; Barrios, M. A. y Villeda R, V. R. (2010) *Derecho Educativo*. Recopilación comentada de leyes y reglamentos. 5ta. Edición. Guatemala. Ediciones Superiores, S.A.

Harding, E. y Riley, P. (1998) *La familia bilingüe*. Cambridge University Press.

Heidegger, M. *Ser y Tiempo* (1927). Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera, Edición digital de: <http://www.philosophia.cl>. <https://bit.ly/3IYzSII>

Herrera Larios (2015) *El tratamiento de la Diversidad Cultural en los procesos formativos de la Universidad de San Carlos de Guatemala: entre otredades, diversidad y diferencias* [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid] Archivo digital. <https://bit.ly/3Zf469V>

Hornberger, N. (2009). La educación multilingüe, política y práctica: Diez Certezas 2009.

<https://bit.ly/3KN3F2e>

ICEFI. (2011). Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala. Logros, desafíos y oportunidades.

En: <https://bit.ly/3Y8tIDV>

Irupé, Yamila y Casimiro, Ana. (2020) La educación intercultural bilingüe y sus desafíos para población guaraní de Salta y Misiones (Argentina). En: <http://bit.ly/3mfB5fK>

Izquierdo B, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí -Mistrató, Risaralda - Colombia. *Zona Próxima*, 29, 1-22. <https://bit.ly/3ZbJ1x0>

Krainer, A; Aguirre, D; Guerra, M; y Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la educación superior*, 46(184), 55-76. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>

Küper, W. “La educación bilingüe intercultural, los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países andinos”. In: *Pueblos indígenas y educación*, núm. 37-38, julio-diciembre, Quito: Abya-Yala, 1997, 3-16.

Lam, A. (2001). “Bilingualism”. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Eds. R. Carter & D. Nunan. Cambridge: Cambridge University Press. 93-100.

López, Luis E. “No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”. In: J. Godenzzi (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Cuzco: CERA-BC, 1996, 23-82

Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance—A Psychological Overview. De: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x>

Mansilla, J., & Huaiquián, C. (2020). *Logos y Techné Metodología de la Investigación* (2a ed.). Internauka.

_____. (2015). *Logos y Techné: Metodología de la Investigación*. Imprenta América: Temuco.

- Martínez, X. (2017). Reflexiones en torno a la educación intercultural en Chile y la cosmovisión de los pueblos indígenas. En E. Treviño, L.; Morawietz, C., Villalobos y E. Villalobos (eds.). *Educación Intercultural en Chile experiencias, pueblos y territorio*. Pp. 131-165. Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Martínez, Juan. (1996). Educación Bilingüe Intercultural Bilingüe en Bolivia, Segunda Edición, en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000405.pdf>
- Mato, D. (2018). *Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo*. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 6 (2), 41-65. <https://bit.ly/3EOII4o>
- Mineduc (2001) Diálogo y consenso nacional para la Reforma Educativa. Conclusiones. Ministerio de Educación de Guatemala. Comisión Consultiva para la Reforma Educativa.
- Molina, C. (2021) Política económica de los presidentes de Guatemala, 1821- 2021. Guatemala: Grafiaetc, S. A. Universidad del Istmo. <https://bit.ly/3kRYDXs>
- Monzón G, S. A. (1999). *Estado y Políticas Educativas en Guatemala*. Guatemala, Guatemala: Editorial Universitaria, USAC
- Moya, R. y López, L. E. (2019) *Pueblos Indígenas y Educación No. 66*. Ediciones Abya Yala. ISBN: 978-9942-09-669-2. Quito Ecuador.
- Navarro M., S. I. (2020). *Entre la resignificación y la institucionalización de la educación superior intercultural en Chiapas*. In Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: la experiencia de Chiapas (pp. 115–188). CLACSO. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv253f4sq.7>
- Paichadze, Svetlana y Gonzalo, Carlos. (2006). Sistema sustentable de educación intercultural bilingüe para el área urbana, La Paz, en: <https://bit.ly/3QbhFDC>
- Pavón V., V. (2018) *La controversia de la educación bilingüe en España*. Revista Tribuna Norteamericana, ISSN-e 1889-6871, N°. 26, 2018 (Ejemplar dedicado a: Educación Bilingüe), págs. 20-27. <https://bit.ly/3KLzmJ7>

Patzi, Félix. (2000). Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. Análisis de la Reforma educativa en Bolivia. La Paz: Instituto de investigaciones Mauricio Lefebvre,.

Plan Estratégico de la USAC, 2022. [online, en: <https://bit.ly/3Y8t0H0>].

PNUD (1997) Acuerdo Sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Poblete, Mario. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Definiciones y Breve recuento histórico desde la década de 1990. En: <https://bit.ly/3Q1IjPj>

Porto-Gonçalves, C. W. (2016). Pela vida, Pela Dignidade e Pelo Território: Um Novo Léxico Teórico Político desde as Lutas Sociais na América Latina/Abya. [Por la Vida, la Dignidad y el territorio: Un Nuevo Léxico Teórico Político desde las Luchas Sociales en América Latina/Abya]. Yala/Quilombola. *Latinoamericana, la Enciclopedia Contemporánea de América Latina y del Caribe*. <http://latinoamericana.wiki.br/es/entradas/a/abya-yala>

Quijano, Anibal. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social, Buenos Aires, en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>

Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española*. Edición del tricentenario. <https://dle.rae.es/biling%C3%BCe>

Rep. de Bolivia (LRE 1994). "Ley de Reforma Educativa". Ley No. 1565 de 7 de julio de 1994.

Ricoeur, P. (1990). Freud: Una Interpretación de la Cultura (8th ed.). Siglo XXI Editores.

Right to Education Initiative. (2021). *La educación como derecho*. <https://bit.ly/2jTruLG>

Rivero, H. J. (1999). "Equidad en la educación." En: Revista Iberoamericana de Educación. <https://bit.ly/3J31k1Q>

Rodríguez, G. Gil, J. & García, E. (1996). Método de investigación cualitativa. Malaga, España: Aljibe, S.L.

Rumi, Juan. (2018). La Religión Judeocristiana como un instrumento de dominación. En:

<http://bit.ly/3ZbasqL>

(S.a). (S/f). Significados, en: <https://www.significados.com/colonialismo/>

Sichra, I. (2010) “Introducción” en I. Sichra (coord. y ed.) Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina (coordinadora y editora). Quito: AECID/FUNPROEIB Andes/UNICEF. 3-17.

Sifontes P., F (1991) *Historia de Guatemala*. Segunda Edición. Editorial Evergráficas S. A. España.

Silverman, D. (1993) *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: Sage Publications

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities* (Vol. 7). Multilingual Matters. <http://bit.ly/3KH7Hcs>

Steak, R. (2006). *The Art of Case Study Research*. California, Estados Unidos: Sage Publications.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, Sage.

Suasnábar, Claudio. (2013). *La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales*. México, en: <https://bit.ly/40Ahy9B>

Taracena A. Arturo. (2006) *Etnicidad, estado y nación en Guatemala, 1808-1944*. Volumen 1. Guatemala. Nawal Wuj

Taylor, S. y R Bogdan (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Taylor, Charles. (2001). *Multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. México: Fondo de Cultura Económica, en: <https://bit.ly/2GYWnrh>

Titone, R. (1976). *Bilingüismo y educación*. Editorial Fontabella. España.

Triviño, Lilia y Palechor, Libio. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia, en:

<https://bit.ly/3jf70Mg>

Tubino, Fidel. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos, Cuadernos interculturales, vol. 3, num.5, Universidad de Playa Ancha, Chile en: <https://bit.ly/3WPisvv>

UNESCO. (2017). Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. OREAL/UNESCO Santiago. En: <https://bit.ly/3kCJs14>

UNICEF. (S/a). La educación intercultural bilingüe en Colombia, en: <https://uni.cf/3Heoyjw>

Ureta M., Francisco J. (2021) Experiencias y lecciones aprendidas de la primera autoevaluación del Programa de Maestría en Psicología Forense de la Escuela de Ciencias Psicológicas, USAC. Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, 4(1), 21-48. DOI: <https://doi.org/10.36958/sep.v4i1.75>

USAC. (2006). *Leyes y Reglamentos de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Dirección de Asuntos Jurídicos.

Verdugo, L. (Ed.) (2010) Reflexiones sobre educación bilingüe intercultural en Guatemala. Revista guatemalteca de Educación.

Vass, G. (2018). *Aboriginal Learning Style and Culturally Responsive Schooling: Entangled, Entangling, and the Possibilities of Getting Disentangled*. Australian Journal of Teacher Education, 43(8), 88-104. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n8.6>.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (Eds.) Construyendo interculturalidad crítica. (pp. 75-96) Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Bolivia. <https://bit.ly/3mg1nP1>

Williamson, Guillermo y Navarrete, Susana. (2013). Cooperación internacional y educación intercultural bilingüe en Chile: cuatro casos en la Educación Superior. Chile, en:

<https://bit.ly/3G2HYax>

Zapata G, M; García P y Chan, J. La interseccionalidad en debate: Actas del Congreso Internacional "Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior" Equipo MISEAL Alemania, Freie Universität Berlin.

<https://bit.ly/3Y8ceYA>

Zelaya, I. Kuestermann, A. escobar, C. (2010) retos de la educación en Guatemala, ASIÉS, (No. 4) p. 3, 5. En: <https://bit.ly/3Y8oyZ5>

16 Apéndice

Al presente informe de investigación “Educación Bilingüe Intercultural: estudio de los avances y desafíos en la educación superior estatal en Guatemala 2011-2020“, se le agrega en CD,

1. Propuesta de investigación
2. Trabajo de campo
 - 2.1 Solicitudes a las y los sujetos entrevistados para la realización del Trabajo de Campo.
 - 2.2 Instrumentos y herramientas realizadas para el trabajo de campo
 - 2.3 Carta de consentimiento informado
 - 2.4 Transcripciones
 - 2.5 Matriz de vaciado de información para categorizar e interpretar la información
 - 2.6 Fotografías del Trabajo de Campo realizado
3. Informe de Evolución Intermedia
 - 5.1 Presentación del informe de evaluación intermedia.
4. Propuesta del 2do. Encuentro Internacional y 4to. Encuentro Nacional: Educación Bilingüe Intercultural a nivel Educación Superior Estatal en Territorios de Abya Yala, Avances y Desafíos.
 - 4.1 Solicitudes enviadas a invitadas e invitados especiales
 - 4.2 Enlaces del encuentro
 - 4.3 Diplomas de agradecimiento y reconocimiento
5. Entrevista realizada por el Departamento de Comunicación de la DIGI
6. Diplomas como evidencia de la conferencia realizada para la Facultad de Biología, USAC.

2.6 Fotografías del Trabajo de Campo realizado



Fuente propia: Diálogo de saberes con docentes de EBI, Fundación Rigoberta Menchú. 2022



Fuente propia: Equipo de investigación EBI, Diálogo de saberes con docentes de EBI, Grupo No. 1 y 2, Fundación Rigoberta Menchú. 2022



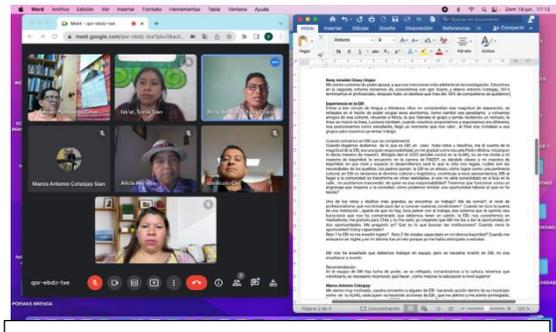
Fuente propia: Diálogo de saberes con estudiantes y egresados de EBI, Casa Xamanil. 2022



Fuente propia: Diálogo de saberes con estudiantes y egresados de EBI, Grupo No.1, Casa “Xamanil”. 2022



Fuente propia: Diálogo de saberes con estudiantes y egresados de EBI, Grupo No.2, Casa “Xamanil”. 2022



Fuente propia: Diálogo de saberes con estudiantes y egresados de EBI, Grupo No.3, forma virtual. 2022

Informe final proyecto de investigación 2022

Dirección General de Investigación –



Fuente propia: Diálogo de saberes con estudiantes y egresados de EBI, Grupo No.5, forma virtual. 2022



Fuente propia: La Dra. Burgos, Directora de la DIGI, en el Segundo Encuentro Internacional y Cuarto Nacional de EBI, modo virtual. 2022.



Fuente propia: Maestra Lucrecia Crispín, Directora de EFPEM, en el Segundo Encuentro Internacional y Cuarto Nacional de EBI, modo virtual. 2022.

Antecedentes de contexto

Una vez concluidas formalmente las campañas militares de la de Pacificación de la Araucanía, los espacios de civilización se desplaza de forma sistemática y organizada: particularmente las misiones destinadas a convertir a los mapuche que estuvieron bajo la tutela misioneros capuchinos y anglicanos. Para comprender este cambio inducido por la colonización, autores como Frantz Fanon (1965) que situar en una condición servil a la población autóctona y los sistemas de referencias, constituyen aspectos cruciales pues de “el panorama cultural es desgajado, los valores burlados, vaciados”. De la misma manera, Fanon advierte que, más allá de buscar la extinción de la cultura local, los regímenes coloniales condenan a los pueblos colonizados a una eterna agonía.

Fuente propia: Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda. Mapuche, Decano de la facultad de Educación de la Universidad Católica de Tamuco, Chile; en conferencia inaugural del Segundo Encuentro Internacional y Cuarto Nacional de EBI,

Fuente propia: Invitación al Segundo Encuentro Internacional y Cuarto Nacional de EBI, modo virtual. 2022.



Fuente propia: La Dra. Alicia Herrera y Wielman Cifuentes, en la presentación del informe intermedio. Ciudad de Guatemala. 2022.

17 Vinculación

La presente investigación generó vínculos con la Facultad de Educación de la Universidad de Tamuco, Chile, asimismo con la Universidad del Cauca, Colombia, Universidad Central de Ecuador y con el movimiento social de organizaciones indígenas de Perú. También se generó vínculo con la Revista Ariadna Ediciones de Uruguay, donde se publicará un artículo científico de la presente investigación.

18 Estrategia de difusión, divulgación y protección intelectual

- El 26 y 27 de octubre del año 2022, se desarrolló el segundo Encuentro Internacional y Cuarto Encuentro Nacional de Educación Bilingüe Intercultural a nivel superior Estatal en Territorios de Abya Yala: Avances y Desafíos. [Publicación]. Facebook https://fb.watch/i_uiEPNnYh/
- Se publicará un artículo académico en Ariadna ediciones, en:

<https://ariadnaediciones.cl/index.php/presentacion-de-propuestas>

- Elaboración de la revista de EBI.
- Se realizará una actividad pública para presentar los resultados de la investigación
- Se participó en el estudio con Radio y TV USAC.

<https://fb.watch/j0W6F72IW2/>

19. Aporte de la propuesta de investigación a los ODS:

A lo largo del estudio se toma como referencia la Agenda 2030, que responde o se refiere a varias de las problemáticas encontradas en voces de las y los sujetos escuchados.

En el Marco Teórico de este estudio, en el numeral, 5.2.16 Políticas Educativas para Pueblos Originarios en Guatemala. Se enfatiza la urgente necesidad que la Academia deba hacer suyo los conocimientos y saberes de los Pueblos Originarios, garantizando sus derechos individuales y colectivos como bien lo recomienda la agenda.

“(…) existe una brecha entre el pensamiento occidental moderno y otras epistemologías que se han considerado invisibles o, cuando se les reconoce, se les considera ilegítimas o ficticias por no ser ‘científicas’. Este tipo de ‘pensamiento abismal’ (De Sousa Santos, 2007) borra toda forma de conocimiento que se posiciona fuera del canon de lo que se considera verdadero y aceptable, y, por lo tanto, empobrece nuestra forma de concebir el mundo, sus problemas y nuestras opciones y posibilidades como seres humanos. Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? (UNESCO, 2015) reconoce que la diversidad cultural es el mayor recurso de la sociedad en cuanto a creatividad y riqueza, y enfatiza la necesidad de explorar los enfoques alternativos al progreso humano y al bienestar para hacer frente a la complejidad de los patrones de desarrollo actuales. La publicación hace un llamado al reconocimiento y la integración de los sistemas alternativos de conocimiento con el fin de aprender sobre, por ejemplo, la relación de la sociedad humana con el entorno natural, o sobre otras formas de democracia y vida social y comunitaria”. (2017, p. 6).

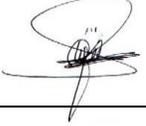
En un estudio presentado por la UNESCO, hace el llamado a conocer y reconocer el

Informe final proyecto de investigación 2022

Dirección General de Investigación –

conocimiento ancestral y que se puedan vivenciar y reflejarse en políticas educativas a nivel superior, estudio que indica que en la práctica el conocimiento, pensamiento y formas de ver la vida en la realidad esto ha probado ser difícil.

20. Orden de pago final (incluir únicamente al personal con contrato vigente)

Nombres y apellidos	Categoría (investigador /auxiliar)	Registro de personal	Procede pagode mes (Sí / No)	Firma
Alicia Catalina Herrera Larios	Coordinadora de Investigación	20040898	SI	
Brenda Lily Otzoy Chipix	Investigadora	20220808	SI	
Wielman Humberto Cifuentes Estrada,	Auxiliar de Investigación II.	20220809	SI	

21. Declaración del Coordinador(a) del proyecto de investigación

El Coordinador de proyecto de investigación con base en el *Reglamento para el desarrollo de los proyectos de investigación financiados por medio del Fondo de Investigación*, artículos 13 y 20, deja constancia que el personal contratado para el proyecto de investigación que coordina ha cumplido a satisfacción con la entrega de informes individuales por lo que es procedente hacer efectivo el pago correspondiente.

Dra, Alicia Catalina Herrera Larios Coordinador del proyecto de investigación	
Fecha: 28/02/2023	

22. Aval del Director(a) del instituto, centro o departamento de investigación o Coordinador de investigación del centro regional universitario

De conformidad con el artículo 13 y 19 del *Reglamento para el desarrollo de los proyectos de investigación financiados por medio del Fondo de Investigación* otorgo el aval al presente informe mensual de las actividades realizadas en el proyecto “**Educación Bilingüe Intercultural: estudio de los avances y desafíos en la educación superior estatal en Guatemala 2011-2020**”, en mi calidad de Directora de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM-USAC, mismo que ha sido revisado y cumple su ejecución de acuerdo a lo planificado.

<p>Vo.Bo. M.Sc. Haydeé Lucrecia Crispín López Directora de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM-USAC-</p>	
<p>Fecha: 28/02/2023</p>	

23. Visado de la Dirección General de Investigación

<p>Vo.Bo. Lic. León Roberto Barrios Castillo Coordinador del Programa Universitario de Investigación</p>	
<p>Fecha: 28/02/2023</p>	

Informe final proyecto de investigación 2022

Dirección General de Investigación –

Vo.Bo. Ing. Agr. **Julio Rufino Salazar**
Coordinador General de Programas
Universitarios de Investigación



Ing. MAREL Julio Rufino Salazar Pérez
Coordinador General de Programas de
Investigación, Digi-Usac

Fecha: 28/02/2023