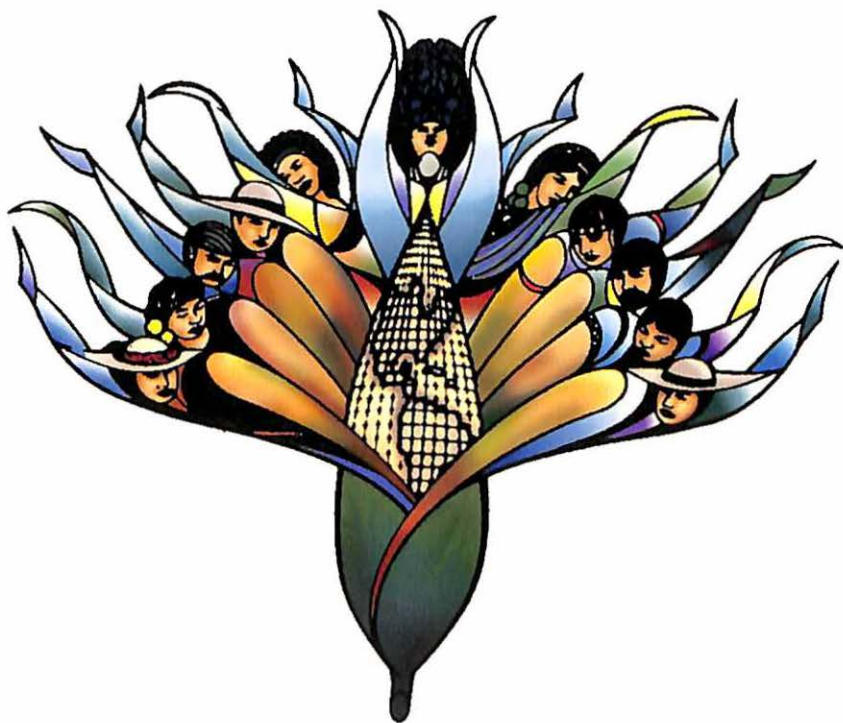


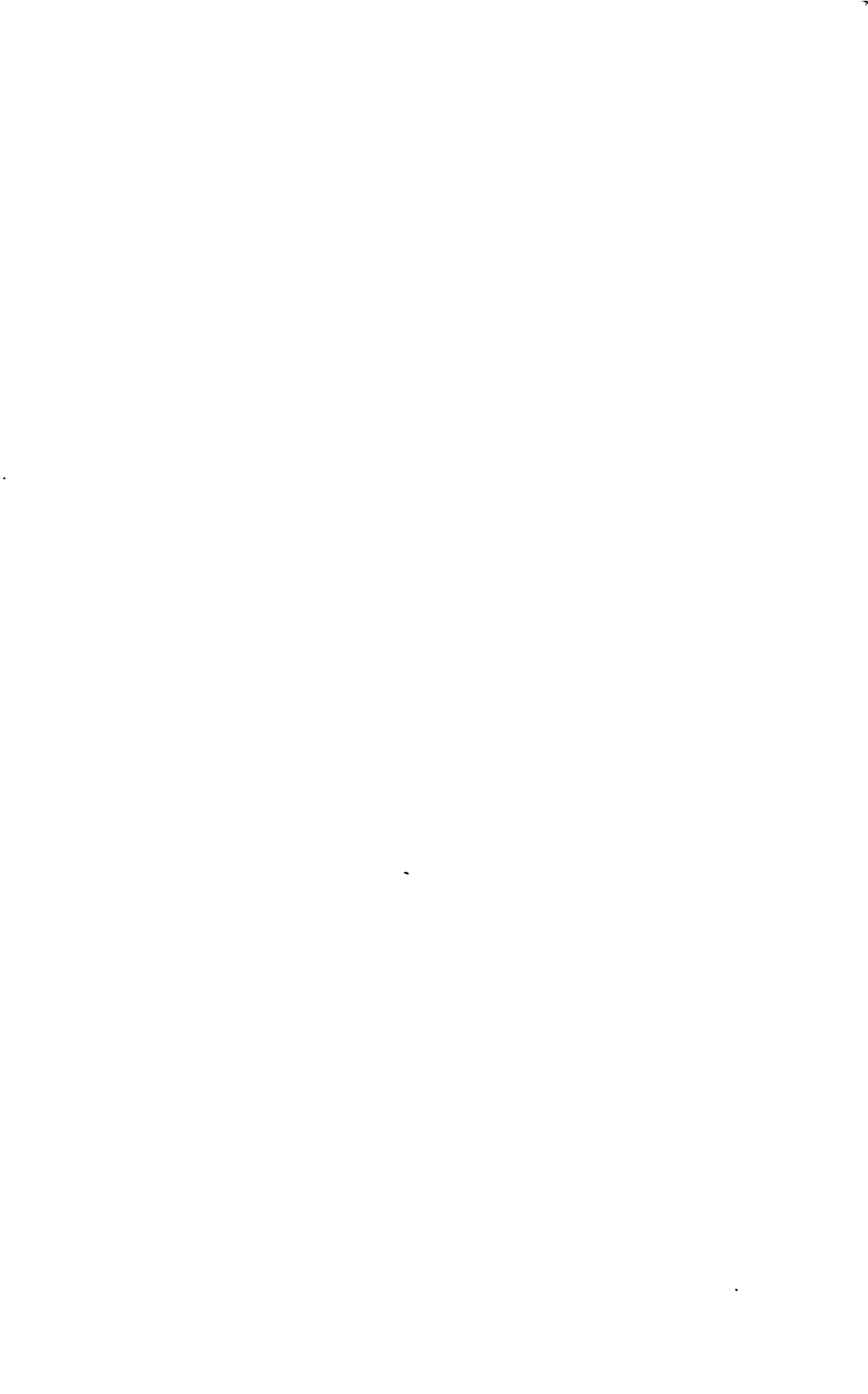
FORJANDO EDUCACIÓN PARA UN NUEVO MILENIO



Desafíos educativos
en países multiculturales



FUNDACIÓN
RIGOBERTA
MENCHÚ TUM



FORJANDO EDUCACIÓN PARA UN NUEVO MILENIO

Desafíos Educativos en Países Multiculturales

Primera edición marzo, 1999.

COMPILADORA Y COAUTORA

Vilma Duque Arellanos

EQUIPO ASESOR

Feliciano Mendoza

José Angel Zapeta

Eduardo De León

Claudia Virginia Samayoa

ISBN 99922-51-01-X

© Fundación Rigoberta Menchú Tum

FUNDACIÓN RIGOBERTA MENCHÚ TUM

1ª. Calle 7-45 Zona 1

Ciudad de Guatemala

Tel. +Fax: 254 58 26/254 58 34

E-Mail: direpi@gold.guate.net



CONTENIDO

PRÓLOGO	∴	9
INTRODUCCIÓN		15

CAPÍTULO .

LOS ESTADOS NACIONALES Y LA INVISIBILIZACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN	∴	19
Procesos de revitalización étnica	.	25
Situación actual de la educación en la región mesoamericana	. ∴	29
A manera de síntesis	: ·	51

CAPÍTULO ..

HILANDO EL AYER PARA FORTALECER EL MAÑANA: LA EDUCACIÓN INDÍGENA	:	55
La Formación para la vida	: ·	56
Valores, creencias y normas de conducta	: Ⓞ	60
La espiritualidad y los cambios religiosos	: ∴	67



Saberes vinculados con la tierra: la producción agrícola y la caza	:	70
Saberes vinculados con el agua: la pesca	: :	73
Saberes domésticos	: ::	74
Producción manufacturera	: ·	76
La salud y los dones curativos	: ::	79
La Pedagogía Indígena	: :	82
A manera de conclusión	: :	87

CAPÍTULO ...

LA ESCUELA: ABRIENDO LOS OJOS Y ENDURECIENDO EL CORAZÓN	: ·	91
Limitado aprendizaje de las niñas y los niños	: ::	93
El idioma de aprendizaje	: ::	94
El Curriculum	: :	97
La poca utilidad práctica de la escuela	: ::	99
La falta de vínculo escuela-comunidad	⊙	100
Los problemas socioeconómicos	⊙	100
La formación y labor del maestro - el problema eterno	·	101
El acceso a la cultura universal desde lo propio	·	106



CAPÍTULO

EL RENACIMIENTO DE LA EDUCACIÓN MAYA: MÁS ALLÁ DE LO ÉTNICO LOCAL	::	113
Acercándose a la Utopía:		
La Reforma Educativa en Guatemala	· @	120
Riesgos y posibilidades de la Reforma	· ∴	124
¿Educación intercultural para todos?	· ::	128
Apuntes para la discusión sobre multiculturalidad e interculturalidad	· ·	131
BIBLIOGRAFÍA	· ::	137



PRÓLOGO

Mil años de historia están por finalizar. La humanidad vivió en este tiempo grandes culturas, guerras y conquistas, industrialización, dictaduras y procesos de democratización. Particularmente los Pueblos Indígenas fuimos objeto de políticas genocidas y prácticas asimilacionistas que dejaron profundas heridas en la conciencia colectiva de nuestros pueblos. Pese a ello queremos cruzar el umbral del nuevo milenio con la esperanza de un pueblo que ha sabido resistir, que ha sabido construir y soñar con un futuro mejor. Un futuro en donde todos tengamos un lugar digno, en donde el sentido comunitario y el respeto a la naturaleza se conviertan en parámetros de convivencia, en donde la diversidad cultural y lingüística sea vista como la gran riqueza de la humanidad. Queremos, en esta nueva fase simbólica de la historia, ser reconocidos como culturas portadoras de saberes y forjadoras de historia.

En este orden de ideas resulta obsoleto e inadmisibile que se nos siga viendo como cosa de museo, mero folklor, objetos de la historia, cosa del pasado. Resulta aberrante que se nos considere como factores de conflicto, ajenos a los cambios y al desarrollo. Esta situación refleja que a los Pueblos Indígenas no se nos ha considerado como una realidad humana pensante, ni como sujetos provistos de potencialidades, identidad y valores. Argumentar que los



Pueblos Indígenas somos generadores de conflictos y contrarios al desarrollo por el hecho de resistir al exterminio o por querer ejercer nuestros derechos culturales, es síntoma y manifestación de racismo.

Las culturas de los Pueblos Indígenas tienen nombre propio, están vivas y son capaces de aportar saberes y valores para redimensionar el sentido de la vida, de la existencia, de lo humano. Los indígenas buscamos acceder a lo nuevo propuesto por otras culturas, pero además estamos en posibilidad de potenciar el saber contribuyendo con dotarlo de un sentido más humano e insistiendo en que la finalidad del desarrollo y de las innovaciones científicas y tecnológicas debe estar al servicio de la humanidad.

Nuestras luchas por ser reconocidos como sujetos de nuestra propia historia no debe ser motivo de exclusión. Mucho menos pretexto para exacerbar ánimos, creando nuevos fantasmas a la luz de las nuevas dinámicas impulsadas por los indígenas en su lucha por el respeto y el reconocimiento de sus derechos. Con ello no negamos el mundo moderno, no pretendemos dividir los territorios donde habitamos. Por el contrario, somos partidarios de la unidad respetando la diversidad cultural y buscamos, en ese contexto, disfrutar de las ventajas del desarrollo reafirmando nuestra identidad.

Por eso ahora que la humanidad empieza a vivir una nueva época histórica y ojalá una nueva era de paz, deben crearse las condiciones para el establecimiento de nuevos mecanismos y espacios de convivencia intercultural, cuyo fundamento radica en el reconocimiento y respeto absoluto a todas las culturas. La interculturalidad debe



proponer una nueva dinámica de convivencia real tomando en cuenta que ésta implica igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades. Debe, de igual manera, tomar en cuenta lo que nos une, pero también lo que nos diferencia. Una convivencia en este sentido significa el derecho a ejercer los valores culturales propios para enriquecerse mutuamente. Representa el reconocimiento y respeto del otro. Implica la interacción y la creación de nuevas síntesis culturales.

Las relaciones interculturales deben llevarnos a valorar la capacidad de los pueblos para promover su desarrollo y construir su futuro; a superar la creencia de que hay pueblos que necesitan protección. Ese paternalismo tan difundido, es simple manifestación de racismo, niega y destruye potencialidades, niega y oscurece sabiduría, principios y valores capaces de contribuir a redimensionar lo humano. Los Pueblos Indígenas tenemos la posibilidad y la capacidad para construir junto con los demás pueblos un destino común más justo y más humano para todos.

En el contexto de una creciente globalización, las relaciones interculturales deben propiciar intercambios científicos y tecnológicos entre pueblos y culturas en condiciones de igualdad. Pero debe ser un intercambio que busque en todo momento el desarrollo sostenible con justicia social, entendido este como el cambio gradual y dinámico en la calidad de vida de hombres y mujeres, fomentando la democracia participativa y hábitos de consumo que propicien la recuperación y mantenimiento del equilibrio ecológico.

La dimensión y gravedad de los problemas que enfrenta la humanidad requiere del concurso de todos.



Demanda el fomento de la creatividad y la preservación de saberes ancestrales que siguen vigentes en varias comunidades del mundo, especialmente entre los Pueblos Indígenas. La preocupación del futuro de la humanidad debe ser compartido por todos.

Es en este contexto mundial que se hace imperativo la generación de propuestas educativas que contribuyan a enfrentar los grandes desafíos del futuro. No se trata de dejarnos llevar por la inercia de los procesos de globalización, sino de cómo la inteligencia creativa de los pueblos afrontan y le dan sentido a los mismos, asumen los beneficios y minimizan los efectos negativos. Por ello los procesos de reforma educativa no deben orientarse únicamente a mejorar la producción, sino fundamentalmente que el sistema contribuya a formar personas con valores, principios y por supuesto con habilidades y destrezas para el trabajo productivo y principalmente para la vida. Es necesario retomar el sentido humanista de la educación. Buscar el bien común, el desarrollo colectivo como fuente y sustento del desarrollo individual; buscar la democratización política, económica, social y cultural como sustento de la paz.

Los resultados del *Diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas y Otros Pueblos Originarios de Mesomérica* que ahora presentamos en este libro, vienen a reafirmar algunas de las tesis anteriormente mencionadas. Las voces de los pueblos consultados, son el mejor testimonio de la vigencia de valores y saberes que pueden contribuir a un desarrollo más humano y justo. La sistematización de saberes y valores se une a los múltiples esfuerzos iniciados para



reconstruir la memoria colectiva de nuestros pueblos. No queremos seguir siendo considerados como meros espectadores de nuestro destino. Queremos ser sujetos de nuestra historia, queremos contarla y escribirla de cara al futuro con la dignidad y autoridad que tiene todo ser humano de decir quién es, de donde vino y adónde va.

*Rigoberta Menchú Tum
Premio Nobel de la Paz
Embajadora de Buena Voluntad
de UNESCO
Guatemala, marzo de 1999.*



INTRODUCCIÓN

La elaboración de propuestas educativas que rompan con los esquemas tradicionales de imposición de una cultura sobre las otras, constituye el gran desafío para la educación del nuevo milenio. Estas propuestas ayudarían a contrarrestar la actitud unilateral y centralizadora de la educación tradicional que ha priorizado sistemas educativos uniformes y excluyentes frente a sociedades pluriculturales y multilingües.

Actualmente se ha empezado a debatir acerca de la necesidad de una educación culturalmente pertinente, pero raras veces ese debate ha incluido a los pueblos involucrados. Pocas veces los Pueblos Indígenas han sido consultados sobre sus expectativas de desarrollo. Para romper con estos esquemas tradicionales la Fundación Rigoberta Menchú Tum, con el apoyo técnico de la UNESCO y el financiamiento del Ministerio de Cooperación de los Países Bajos, se dio a la tarea de realizar entre 1996 y 1998 un *Diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas y otros Pueblos Originarios de Mesoamerica*, que incluye los Altos de Chiapas, México, Guatemala, Belice, El Salvador, Honduras y la Costa Caribe de Nicaragua.

El objetivo central de la investigación fue conocer, a través de un proceso de consulta amplia a más de 176 comunidades indígenas del área mesoamericana, las



formas propias de educación; evaluar con ellos los programas educativos formales que operan en las áreas indígenas, así como el impacto que éstos han tenido en la vida y desarrollo comunitario. También se buscó identificar las necesidades educativas desde la perspectiva comunitaria. Todo ello con el fin de fundamentar el diseño y ejecución de propuestas educativas lingüística y culturalmente pertinentes, que contribuyan al fortalecimiento de la identidad cultural, a un desarrollo sostenible, al diálogo intercultural, a la construcción de la paz y al respeto a la diversidad de la región.

Creemos que la contribución de los Pueblos Indígenas y otros Pueblos Originarios como sujetos de su propia historia pueden dar las pautas para la construcción de modelos educativos más acordes con la diversidad cultural que impera en varios países del continente. Especialmente las formas propias de educación indígena motivan a la reflexión sobre temas importantes. El valor del respeto a la naturaleza se perfila como una opción a la destrucción del medio ambiente. La espiritualidad como uno de los puentes para acceder a un mundo más tolerante, abarcador e incluyente. Los valores comunitarios como respuesta a un mundo cada vez más individualista y materialista.

La investigación, de corte cualitativo, hizo uso de la metodología participativa a fin de que los involucrados se convirtieran en sujetos activos en el análisis de sus problemas educativos. Para ello se realizaron talleres comunitarios con líderes y padres de familia. Se hicieron entrevistas profundas con ancianos y ancianas para conocer las formas propias de educación. Se entrevistó a



maestros y directores de escuela y se observaron las dinámicas educativas en el aula. La mayoría de actividades fueron realizadas haciendo uso de la lengua materna para lo cual se contrató a profesionales indígenas de las diferentes regiones. Tanto los talleres como las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas y traducidas al español. Previo al trabajo de campo, cuya duración fue de 6 meses, se recolectó información estadística y documental sobre las políticas educativas de cada uno de los países involucrados.

El haber contrato en su mayoría a profesionales indígenas para la recolección y análisis de datos tuvo un poderoso efecto en las comunidades. El uso de la lengua materna y el conocimiento que los investigadores tenían de las comunidades abrió las puertas para procesos de reflexión que excedieron los objetivos previamente planteados para el diagnóstico y generó una cantidad de datos que, por límites de tiempo, no logramos procesar en toda su riqueza. No obstante, esperamos que el ejercicio de síntesis que a continuación presentamos ofrezca elementos desde la perspectiva indígena para alimentar los procesos de transformación educativa en cada uno de los países de la región.

Para la realización del diagnóstico se tuvo la participación de contrapartes locales entre las que se encuentran a centros educativos superiores como la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), la Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas (UNICACH), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la Universidad Landívar de Guatemala y la Asociación de



Estudiantes Universitarios (AMEU) de la Universidad San Carlos de Guatemala. Entre las Organizaciones no Gubernamentales se contó con la colaboración de: Kichin Kojonel, Sociedad el Adelanto y Cecma en Guatemala, Q'eqchi' Council of Belize, la Confederación de Pueblos Autóctonos de Honduras CONPAH y el Instituto de Rescate Ancestral Indígena Salvadoreño RAIS. Cada una de las contrapartes elaboró los informes técnicos nacionales de los respectivos países, información que constituye la base del presente trabajo.

Esperamos que el libro que ahora presentamos a educadores, investigadores, autoridades educativas y al público en general abra un debate crítico sobre los desafíos educativos que se presentan para la construcción de un nuevo orden social más humano, más equitativo y justo. Deseamos así contribuir a la búsqueda de modelos educativos que realmente respondan a los problemas que afectan a la mayoría de la población, especialmente a los Pueblos Indígenas.



CAPÍTULO •

LOS ESTADOS NACIONALES Y LA INVISIBILIZACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN

A pocos meses para finalizar el presente milenio parece vislumbrarse el fin de una tradición que se ha mantenido por más de 500 años en América Latina. Una tradición, que en sus rasgos más generales, sobrevivió a los grandes cambios sociales en el continente: todas las élites gobernantes del área mesoamericana se unieron en una constante, someter a la población originaria mediante la fuerza, la explotación y la marginación. Estas prácticas fueron justificadas mediante la atribución de características que hacían del indígena un ser inferior. A partir de entonces surgen una serie de políticas orientadas a la extinción lingüística y cultural de los Pueblos Originarios mediante su *asimilación* o *integración*¹ a la cultura dominante.

-
1. Mientras que la *asimilación* supone una incorporación forzosa de la población indígena a la sociedad dominante, el concepto de "integración" busca la incorporación sin acabar con los rasgos culturales de las etnias. En la práctica las políticas integracionistas llevan a la asimilación, debido a que no suelen contemplar mecanismos para reproducir y fortalecer la identidad cultural de las etnias sojuzgadas. La integración tiende a reducirse a propiciar su inclusión al mercado de trabajo.



Desde su originaria conformación, los estados de la región impusieron la castellanización como el arma más eficaz para lograr la llamada *asimilación*, lo que suponía el abandono de la propia lengua y tradiciones culturales. Estas medidas estuvieron acompañadas por un modelo de dominación económica y social que impedía la participación plena del indígena en la toma de decisiones. Así por ejemplo, una de las primeras medidas emitidas después de que Guatemala obtuviera su independencia, en 1821, fue obligar por decreto: “*que Los párrocos, de acuerdo con las municipalidades de los pueblos, procurarán por los medios más análogos, prudentes y eficaces extinguir el idioma de los primeros indígenas*” (Skinner Klee 1954:20).

En 1876, también por decreto gubernativo, se declara ladinos a los indígenas de San Pedro Sacatepéquez, departamento de San Marcos quienes a partir de entonces debieron abandonar su vestimenta autóctona y usar la indumentaria correspondiente a los ladinos (Skinner-Klee, 1954:33). En 1965, casi un siglo después, “la integración” de la población indígena seguía siendo el interés central de la legislación gubernamental. La Constitución de ese año declaraba al español como idioma oficial y exhortaba al Estado a fomentar el desarrollo económico de los grupos indígenas para facilitar su integración a la cultura nacional (Becker J. y Richards M. 1995:6).

Tendencias similares se observan en otros países de la región. En México, a partir del Siglo XVIII, se decretó la enseñanza del español como lengua general y obligatoria. Aguirre Beltrán (1983:65) comenta al respecto: “*De entonces en adelante, tanto el gobierno colonial cuanto*



los regímenes independentistas que se suceden hasta 1940 se enfrentan a la heterogeneidad lingüística como un mal que debe ser extirpado aun mediante el uso de la más violenta coerción. La unidad lingüística se considera logro previo a la consecución de la unidad nacional”.

Ante el fracaso de las políticas de imposición lingüística, nace en México una nueva corriente que se expandiría a lo largo de todo el continente. El indigenismo, con un método más sutil, pretendía mediante el uso de la lengua materna, la lenta incorporación del indígena al estado-nación. “*Nosotros tenemos que reconocer al indio, pero nosotros no buscamos indianizar a México sino mexicanizar a nuestros indios*”, así se expresaba ya el presidente Lázaro Cárdenas en el Primer Congreso Interamericano Indigenista (De la Peña, G.1996:24). Para Díaz Polanco (1995:26) el indigenismo lejos de resolver el llamado *problema* del indio, se convirtió en la negación de la diversidad cultural cuya meta final era eliminar las identidades étnicas.

En la práctica de la educación en México, estos programas enfocados en el bilingüismo usaron la lengua materna como puente para la enseñanza del español. En este contexto los métodos bilingües fueron planteados como una forma más efectiva de integrar a los indígenas al proyecto modernizador de la sociedad nacional. Tal modelo de enseñanza no pretendía cambiar la estructura desigual de las relaciones sociales en que las lenguas y culturas indígenas están inmersas, sino nada más utilizar la lengua materna para facilitar la castellanización y la transmisión de contenidos esencialmente urbanos y occidentales. Este tipo de educación todavía predomina



en las escuelas bilingües, aún cuando éstas se encuentren en manos de maestros indígenas. Por su parte, las instituciones educativas públicas siguen manifestando su preferencia histórica por la uniformidad sobre la diversidad cultural (Freedson, M. y Pérez, E. 1995:415).

En otros países de la región como en El Salvador, la situación de la población indígena es realmente dramática, se ha llegado incluso a negar oficialmente la existencia de esta población. Ni siquiera existen estudios socio-demográficos confiables que permitan precisar la cantidad de población indígena que existe en el país². Después de la matanza de 1932, los indígenas pasaron a la *clandestinidad*, abandonaron gran parte de los signos externos que pudiera identificarlos como tales, especialmente el traje y el idioma. Trataron de confundirse con los campesinos más pobres.

En Honduras por muchos años no existieron políticas educativas para Pueblos Indígenas, el aislamiento geográfico en que se encuentran varios pueblos hicieron que el estado prácticamente los olvidara. Fue hasta 1950 que la escuela oficial, con maestros hablantes de español, llegó a la región de la Mosquitia -habitada por Garífunas- para dar inicio a procesos de castellanización y ladinización de la cultura (Lara Pinto, G. 1997b:29).

En Belice tampoco existen programas educativos específicos, ni siquiera para los grupos étnicos que abarcan

2 Si bien en los otros países de la región tampoco existen datos socio-demográficos confiables sobre la población indígena, por lo menos hay aproximaciones.



mayor población: afro-creoles y Garífunas³. El inglés sigue siendo la lengua dominante. A pesar de ello los Mayas, Mopanes y Q'eqchi'es, siguen hablando sus respectivos idiomas, conservan gran parte de sus tradiciones y recientemente han creado estructuras organizativas para revitalizar su identidad.

Los indígenas y otros Pueblos Originarios de Nicaragua que habitan la Costa Atlántica sufrieron distintas modalidades de colonización y han sido objeto de políticas oficiales para su exterminio o sometimiento. Originalmente esta región fue ocupada por los ingleses en el siglo XVII, mientras que el resto de Nicaragua fue colonizada por los españoles. Posteriormente la Costa Atlántica pasó a ser virtual dominio de transnacionales norteamericanas, hasta convertirse en objeto de explotación por parte del capital criollo del Pacífico a raíz de la reincorporación al territorio nacional en 1894 (I. Nicaragua 1997:89).

Esta región ha pasado por diversas formas de dominación desde la declaración de autonomía luego de la independencia de España, como estrategia para facilitar el dominio inglés, hasta diversas formas de control por parte de la iglesia morava. No es sino hasta 1987 que, por mandato de la Constitución Política de Nicaragua, se aprobó la Ley No. 28, la cual se refiere al *Estatuto de Autonomía de las dos regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua* (la Región Autónoma Atlántico Norte o RAAN

3. Y esto a pesar de que por lo menos un tercio de la población es bilingüe o multilingüe. La mayor parte de los garífunas son trilingües: Garífuna, inglés y español. Ver: FLACSO, Fundación Friedrich Ebert 1992. Belice y Centroamérica, una nueva etapa. Edición Serviprensa. Guatemala. Pág. 26.



y la Región Autónoma Atlántico Sur o RAAS). La ley concede a las Regiones Autónomas una serie de atribuciones entre las que se encuentran: el reconocimiento de derechos particulares a los pueblos y comunidades que les permitan el desarrollo de sus identidades diferenciadas, el reconocimiento de la pluralidad en el marco de un estado unitario y la promoción y preservación del respeto a la diversidad (Ortega Hegg M, 1996:204-208).

Como puede observarse, en la mayoría de países de la región mesoamericana las políticas educativas han tenido como denominador común la supuesta homogeneización lingüística y cultural de las Poblaciones Indígenas. Si bien estas políticas incidieron en mantener las relaciones de subordinación que desde la colonia se impusieron a los Pueblos Originarios, en la práctica algunos de estos intentos frecuentemente fracasaron.

Esto se explica, en parte, por la falta de programas congruentes con los fines mencionados, pero también por procesos de resistencia étnica que se han manifestado a lo largo de toda la historia y que garantizaron algunos espacios de relativa autonomía. Estos procesos van desde formas de adaptación a los ámbitos políticos y religiosos de manera sincrética⁴; formas propias de enfrentarse a

4. El sincretismo esta considerado como un proceso de resistencia étnica que puede aplicarse a todos los aspectos de la cultura, tanto en lo material, social, económico, político como religioso. Ver: Lee Whiting, 1997. Resistencia étnica ante las instituciones coloniales en Chiapas: la Selva Lacandona y la cuenca superior del río Grijalva Pág. 491. En: Anuario 1996 del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México.



mundos diferentes como la escuela y las ciudades sin perder la propia identidad⁵, hasta prácticas cotidianas para la conservación de la lengua y cultura pese a las relaciones asimétricas en que estas se han reproducido. Por ejemplo: *“las cofradías y las alcaldías indígenas [en Guatemala] abrieron oportunidades para la participación de los indígenas en una suerte de ciudadanía controlada”* (CEPAL/PNUD 1998:133). Este y otros tipos de organización que se extienden a las prácticas del derecho consuetudinario evidencian formas propias de responder ante un modelo político y cultural dominante basado en la imposición, la discriminación y el rechazo al otro.

Procesos de revitalización étnica

Los procesos de resistencia étnica hicieron posible la conservación de un referente identitario que fortaleció la conciencia y contribuyó a la formación de movimientos indígenas en varios países de la región. Estos movimientos se vieron favorecidos por dinámicas internas y externas que hicieron posible la creación de espacios de reflexión en torno a lo indígena. En el escenario internacional la caída

5. Para una mayor descripción al respecto ver: Bastos S. y Camus M. 1995. Los Mayas de la Capital- un estudio sobre identidad étnica y mundo urbano. FLACSO. Guatemala. Aquí los autores analizan las diferentes formas de adaptación de los indígenas al mundo urbano y sus mecanismos de resistencia para no sucumbir a la presión homogeneizante de la ciudad las cuales van desde el mantenimiento de redes de parentesco o paisanaje en las proximidades, las vinculaciones con el lugar de origen, reproducción de lógicas de producción basadas en el sentido grupal que prevalece en las comunidades, formas de producción asociadas al hogar. Los autores concluyen además que en el mundo urbano las mujeres siguen siendo las proveedoras y reproductoras de una clara afirmación étnica.



del Muro de Berlín y el fin de la Guerra Fría propiciaron cambios que se hicieron sentir en toda Latinoamérica. Los países centroamericanos, muchos de ellos afectados por conflictos armados internos, empezaron un lento proceso de democratización que culminó en la firma de la paz en El Salvador y Guatemala. Paralelamente, ya desde los años 70, se venía gestando un movimiento indígena que se dio a conocer públicamente con motivo de la conmemoración oficial del V Centenario de la llegada de los españoles al continente americano en 1992.

Las celebraciones del V Centenario desembocaron en una protesta generalizada en todo el continente y dieron la pauta para convocar a la *Campaña de los 500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular*. Alrededor de esta campaña se logró reunir a líderes de diversos Pueblos Indígenas y personas individuales para reflexionar sobre su historia de opresión y exterminio. Se identificaron problemas, se plantearon soluciones, se rompió el silencio que pesaba sobre pueblos enteros. En el mismo año, el Instituto Nobel de la Paz en Oslo, Noruega otorga a Rigoberta Menchú Tum indígena maya-K'iche', el Premio Nobel de la Paz. Este premio, recibido por su lucha a favor de los derechos de los Pueblos Indígenas, sirvió también como estímulo al movimiento indígena continental.

Desde 1985 se viene discutiendo en el seno de las Naciones Unidas el proyecto para la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas. En 1989, la Organización Internacional del Trabajo ya había adoptado el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales para regular sus derechos fundamentales. En 1992, en la II



Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estados y de Gobierno reunidos en Madrid, España, se crea el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. A finales de 1994 se inaugura el Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas. La importancia de estas resoluciones radica en haber servido como instrumentos de presión para obligar a los diferentes Estados a reconocer los derechos de una población que durante siglos trató de abolir o reducir al olvido⁶.

En este contexto, Guatemala se ha convertido en el escenario de un movimiento maya de reivindicación étnica sin precedentes. A principios de los 70 diversos grupos indígenas empezaron a organizarse para consolidar su identidad y propiciar su participación activa ante un Estado que históricamente los había marginado. Las reivindicaciones étnicas que empezaron a plantearse iban más allá del ejercicio de una ciudadanía plena para exigir el derecho a la diversidad, a formas propias de entender el mundo e imaginar el futuro⁷. Algunas de estas demandas se plasmaron en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas firmado por el Gobierno de Guatemala y la Guerrilla Guatemalteca

-
6. Para mayor información sobre estos acuerdos consultar: Instituto Indigenista Interamericano (Ed.). Vol. LVIII, Num. 3-4. Jul.-dic. 1996. México.
 7. Para mayor información sobre los orígenes del movimiento maya en Guatemala ver: Bastos, S. y Camus M. 1995: Abriendo Caminos-Las organizaciones mayas desde el Nobel hasta el Acuerdo de derechos indígenas. FLACSO, Guatemala. Moya R. 1997. Interculturalidad y Reforma Educativa en Guatemala. Conferencia presentada en el 49 Congreso Internacional de Americanistas en Quito/Ecuador. (fotocopia).



(URNG) en el año 95. Este Acuerdo marcó un punto de partida y se convirtió en el marco político para la construcción de nuevas relaciones entre el Estado y los pueblos que lo habitan.

En el país vecino, México, diversos Pueblos Indígenas y organizaciones de todo tipo siguen luchando por cambiar la visión monista del Estado y dar cabida así a la diversidad cultural de un país en el que conviven 56 etnias diferentes. Este proceso iniciado a finales del 60 y en el que convergen grupos indígenas y no indígenas de la izquierda mexicana, va más allá de las reivindicaciones étnicas para cuestionar la composición política del Estado y su modelo económico neoliberal.

A pesar de que el gobierno mexicano fue uno de los primeros países en hacer una reforma constitucional referida a la diversidad étnica de una nación (con la inclusión del artículo 4º. que reconoce la composición pluricultural del país), sigue aún sin atender las demandas indígenas planteadas en los Acuerdos sobre Derecho y Cultura Indígena firmados junto con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Estos acuerdos buscan la implementación de los mandatos constitucionales y la conformación de un nuevo orden político y social.

Honduras se une a las iniciativas como las de Guatemala para impulsar la organización de diversos Pueblos Indígenas y otros Pueblos Originarios. A partir de los años 90, estos pueblos empiezan a tener un rol protagónico en la política de su país. Uno de los logros más importantes fue la organización de la Primera Marcha Indígena en julio de 1994, para exigir la resolución de



viejos conflictos de tierra, servicios de salud y educación, así como la ratificación del convenio 169 de la OIT⁸.

En Nicaragua, el régimen de autonomía fue el resultado de un largo proceso de consulta y participación de las comunidades étnicas que, en 1985 originó la Comisión Nacional de Autonomía. La participación de los diferentes pueblos se manifestó desde la consulta hasta el proceso de institucionalización de la ley de autonomía.

Situación actual de la educación en la región mesoamericana⁹

La situación educativa de los países de la región mesoamericana presenta complejos problemas derivados de dinámicas estructurales. Estas se caracterizan por altos niveles de pobreza, desnutrición, analfabetismo, poca cobertura y deficiencia en los servicios educativos, así como bajos niveles de inversión destinados a la educación. Guatemala y el Salvador apenas invierten el 1.8 y 1.9% del Producto Interno Bruto en educación cuando este

-
8. Para mayor información ver: Lara Pinto, G. 1997a. Herausforderungen und Ziele der ethnische Bewegung: Solidarität oder Gunst der Stunde? En: Von Gleich U. (Hrsg.) Indigene Völker in Lateinamerika- Konfliktfaktor oder Entwicklungspotential? Institut für Iberoamerika-Kunde Hamburg Band 45. Frankfurt am Main.
 9. Nos referimos aquí específicamente a la situación educativa de los Pueblos Indígenas y otros Pueblos Originarios de Los Altos de Chiapas México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Belice y la Costa Atlántica de Nicaragua. Ante la carencia de datos estadísticos en cuanto a indicadores educativos de algunos países de la región, tomamos como referencia un estudio de UNESCO de 1996 sobre: Calidad de la Educación en el Istmo Centroamericano. El universo de estudio que ellos consideraron es lo que actualmente se conoce como Centroamérica: Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.



porcentaje debería de ser por lo menos del 6%.¹⁰ Para 1990 las tasas de analfabetismo variaban entre 30% en Chiapas, 45% en Guatemala, 27% en Honduras, El Salvador y Nicaragua¹¹.

Los sistemas educativos de la región muestran serias deficiencias internas. Cerca de 1.1 millones de niñas y niños entre 7 y 12 años, se encuentran fuera del sistema educativo formal. Esta situación es más crítica en países como El Salvador, Guatemala y Nicaragua donde, entre un 20 y 29% de la población en edad escolar, no recibe los beneficios de la enseñanza primaria ¹².

La retención escolar, medida como la relación entre el número de estudiantes que ingresan a primer grado y los que concluyen el sexto de primaria, sigue siendo muy baja. De cada 100 niños y niñas del istmo que ingresaron al primer grado en 1987, solo 37.1% accedió al sexto grado en 1992. Esto significa que solo 1 de cada 3 niños y niñas matriculadas en el primer grado, terminan la primaria.¹³ A este problema se agrega el de la repetición y deserción escolar. En 1993, el 9% del alumnado de las escuelas primarias del área, eran repitentes. Nicaragua (29.0%), Guatemala (25.5%) y Honduras (23.8) resultaron ser los países más afectados por esta problemática. En el mismo año, 12.1% de los niños y niñas desertaron de la escuela.

10. Datos correspondientes a 1988 citados por: UNESCO, 1996. Calidad de la Educación en el Istmo Centroamericano. San José de Costa Rica. P. 53.

11. Ibid. P. 70.

12. Ibid. P. 55y 59.

13. Ibid. P. 61.



Otro agravante es que cerca del 50% de los alumnos que llegan a las escuelas sobrepasan la edad de ingreso obligatoria para la primaria. Esto limita seriamente la capacidad de los sistemas educativos para atender a la niñez en edad obligatoria normal. A ello se suma el número de años que se requiere para obtener un graduado en la enseñanza primaria. Para 1985, el número de años promedio para la región era de 10.6 años. Nicaragua por ejemplo, necesitaba 14.8 años, el doble del período establecido.¹⁴

Si bien es cierto que estas cifras presentan grandes retos para los gobiernos regionales, mucho más crítica es la situación educativa de los Pueblos Indígenas que apenas han sido considerados por el sistema educativo formal. Se carecen de estadísticas confiables que revelen información base sobre educación específica, es decir, culturalmente pertinente para estos pueblos. Cifras aproximadas estiman que entre el 50% y 66% de la población adulta es analfabeta.

A continuación presentamos algunos datos recabados como parte del Diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas de la región Mesoamericana, los que esbozan de manera somera la situación educativa de los países involucrados. Ante la falta de información específica sobre Pueblos Indígenas por parte de los diferentes estados, hacemos referencia a la información base del diagnóstico y a algunos estudios que se refieren a esta población.

14. Ibid. pp. 62-65.



Chiapas

Chiapas, el Estado más sureño de México, cuenta con aproximadamente 3,6 millones de habitantes de los cuales, cerca del 27.5% son indígenas. La región de los Altos de Chiapas concentra al mayor número de indígenas hablantes de lenguas mayas (tsotsil, tseltal y chol). De la población mayor de 15 años, 56% son analfabetas y cerca del 50% no ha recibido instrucción alguna. Entre los niños y niñas de 6 a 14 años, y a pesar de la existencia de una amplia cobertura de los servicios educativos gubernamentales, el 40% no asiste a la escuela. Problemas de calidad educativa se reflejan en las altas tasas de deserción, que para la generación de indígenas de 1988-1994 era mayor del 16% anualmente. En esta misma generación, solamente 17 de cada 100 niños (as) completaron el 6to. grado de primaria (Informe Chiapas, 1997:9-12).

A pesar de la descentralización administrativa y curricular que supuestamente se inició en mayo de 1992 como parte de la reforma educativa, las prácticas curriculares en Chiapas siguen siendo sumamente uniformes y homogeneizadoras, tal y como fueron planteadas originalmente por la élite intelectual criolla.

Aunque algunos maestros indígenas hacen cierto esfuerzo por proveer a sus alumnos de una educación lingüística y culturalmente diferenciada del curriculum nacional, en la práctica se encuentran bajo fuertes presiones para cumplir con los requisitos del curriculum nacional, pues éstos frecuentemente son antagónicos con los objetivos oficiales de la educación indígena-bilingüe.



No obstante el nuevo enfoque aditivo del programa bilingüe oficial, que se centra en el desarrollo de todas las facultades del niño (a) a través de la lengua materna y el desarrollo de la segunda lengua [el español] como una adición a su repertorio lingüístico, los maestros siguen trabajando con el modelo substractivo o transicional utilizando la lengua materna como un puente para acceder al español. Este modelo, vigente desde hace más de cuatro décadas, es implícitamente asimilacionista, ya que tiene como finalidad la integración de los niños y jóvenes al sistema educativo nacional (Informe Chiapas, 1997:59). De esta cuenta a partir del tercer grado de primaria, casi toda la instrucción se da en español. La lengua materna es utilizada para traducir cuando es necesario.

A la problemática anterior se agrega que la mayoría de maestros indígenas desconocen la escritura de su propia lengua. Por lo general, utilizan el español como medio de instrucción como si fuera la lengua nativa de sus alumnos. Este cuadro se completa con rutinas pedagógicas tradicionales basadas en la recitación, la memorización y el dictado. Todo esto contribuye a que los alumnos se conviertan en recipientes pasivos de un curriculum determinado por el maestro en base al programa oficial. Así, la limitada participación activa de los alumnos en la dinámica educativa reduce seriamente sus posibilidades de desarrollo personal, cognitivo y lingüístico (Informe Chiapas, 1997:60-61).

Fuera de los programas educativos oficiales en los Altos de Chiapas (México), existen pocas iniciativas autogestivas en el área de educación. Un notable esfuerzo es el de Sna



Jtzi 'bajom (Taller-Casa del Escritor), organización indígena independiente que tiene 15 años trabajando en la producción de teatro indígena y de publicaciones bilingües que retoman la tradición oral de la región Altos. Entre sus múltiples proyectos se encuentra la Escuela Maya de Lecto-Escritura, que enseña los sistemas de escritura tsotsil y tseltal a personas indígenas de todas las edades.

Otro proyecto innovador es el Bachillerato Pedagógico Comunitario Bilingüe y Bicultural, impulsado desde 1993 por jóvenes tsotsiles, tseltales y ch'oles de la Unión de Maestros para una Nueva Educación en México (UNEM), nombrados como maestros comunitarios en sus propias comunidades. Este bachillerato tiene como objetivo general: dar una formación integral a los maestros comunitarios indígenas que conduzca a la adquisición de conocimientos relevantes y útiles para el momento histórico que vive el pueblo indígena, así como fortalecer la dignidad de la persona, la identidad cultural, el ejercicio de la autonomía y la producción. También persigue dar a los maestros las bases teórico- metodológicas para comprender las demandas actuales de las comunidades indígenas, llevar a cabo una profunda reforma educativa a la medida de las necesidades de cada región y fomentar la apropiación crítica de su propia cultura y de los elementos de la cultura universal.

Guatemala

En Guatemala, el sistema educativo ha respondido a valores urbanos que desconocen las especificidades de los diferentes Pueblos Indígenas que viven en el país y cuya cifra se estima entre 43% y 60% de una población



total de cerca de 10 millones de habitantes¹⁵. En este país, en donde además de los ladinos, criollos y extranjeros habita los pueblos Maya, Xinka y Garífuna, se hablan 25 idiomas diferentes de los cuales 22 corresponden a los idiomas mayas¹⁶. Pese a ello, el español ha sido hasta hoy la lengua oficial¹⁷.

Guatemala cuenta además con uno de los presupuestos educativos más bajos de la región, menos del 2% del PIB se destina a este renglón¹⁸. A los bajos niveles de inversión en este sector se agregan los altos índices de repitencia y deserción escolar. La deserción va desde un 4.6% en Guatemala, hasta un 19% en Alta Verapaz (PNUD, 1998:24-29). 60% de los indígenas en comparación con 25% de los no indígenas, no tienen acceso a la educación formal. Sólo 30% de la población

15. Se carecen de datos confiables sobre población indígena en el país. El último informe de PRONADE, institución gubernamental, refiere que el 52% de la población es indígena. Ver: Ministerio de Educación de Guatemala, PRONADE. Alianzas entre el sector público, sector privado y la comunidad para el incremento de cobertura educativa en el área rural. Experiencias exitosas en Guatemala. Guatemala 1998.
16. Entre las lenguas mayas que actualmente se hablan en Guatemala se encuentran: K'iche', Mam, Kaqchikel, Q'eqchi', Poqomchi', Q'anjob'al, Tzu'utujil, Chuj, Ixil, Poqomam, Jakalteko, Ch'orti', Akateko, Awakateko, Achi', Uspanteko, Sakapulteko, Sipakapense, Itzaj, Tektiteko, Mopan, Chalchiteko.
17. Esta situación ha cambiado. Ya antes de la propuesta de Reforma Educativa planteada por los Acuerdos de Paz, se vienen ensayando programas bilingües que toman como base la lengua y la cultura indígena. La misma Reforma plantea que la educación en Guatemala deberá ser bilingüe e intercultural. Se contempla también la oficialización de las lenguas mayas en el país.
18. En el último año el Ministerio de Educación tuvo una asignación de Q179 millones de quetzales, mientras que al Ministerio de la Defensa se le asignaron Q700 millones sólo para gastos administrativos. Declaraciones hechas por Carlos Mendoza del Centro de Investigaciones Económicas Nacionales (CIEN). Diario Siglo XXI. Guatemala 18.12.1998.



indígena asiste a la escuela primaria, 6.8% a la escuela secundaria y un grupo poco significativo llega a la universidad. En promedio, los indígenas asisten a la escuela 1.3 años contra 4.2 años entre los no indígenas, las mujeres indígenas apenas llegan a un 0.9 años de escolaridad (von Gleich U. 1997:110-113).

Como revelan los datos anteriores, la población indígena se caracteriza por estar prácticamente excluida de los beneficios de la educación y con ello ven reducidas sus posibilidades para un desarrollo acorde a sus necesidades. Hasta 1980, cuando se inicia con el Proyecto Nacional de Educación Bilingüe, los idiomas indígenas fueron usados exclusivamente para castellanizar. Esta tendencia parece estar cambiando, no como producto de una política educativa pluralista, sino como efecto de las iniciativas de profesionales indígenas involucrados en estos programas y las actividades desarrolladas por organizaciones mayas como el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM), entre otras.

Fue hasta 1984 cuando finalmente se institucionaliza la Educación Bilingüe en Guatemala. Es preciso señalar que estas medidas se vieron posteriormente respaldadas por la Constitución de 1985 que implícitamente reconocía el carácter asimilacionista de las políticas educativas que se venían practicando desde el período colonial y proclamaba la naturaleza pluricultural y multilingüe de la sociedad Guatemalteca. Es así, como en 1985, se crea el Programa Nacional de Educación Bilingüe- PRONEBI- para promover el desarrollo de la población indígena dentro del contexto lingüístico de una sociedad plural. El programa se fundó originalmente con



base en un modelo bilingüe transicional¹⁹ que poco a poco ha evolucionado hacia un modelo bilingüe-intercultural²⁰ de mantenimiento.

Aunque el PRONEBI nació como una institución gubernamental seguramente influenciada por el burocratismo y la ineficiencia del pasado, la creación de este programa con el apoyo de agencias internacionales dio margen a la realización de investigaciones y la creación de un perfil sociolingüístico básico. Contribuyó también a la estandarización de los idiomas mayas, generó materiales en lenguas originarias y propició la profesionalización del personal indígena que actualmente ocupan espacios importantes en las instituciones encargadas de impulsar políticas educativas en el país. *“Con el transcurso de los años [el PRONEBI] llegó a actuar como el regente de un creciente movimiento mayanista que asigna a las lenguas mayas un papel central en la identidad étnica maya y las considera un tesoro cultural que necesita ser protegido y reforzado”* (Becker Richards, J. y Richards, M., 1995:7-9).

En 1991, junto al PRONEBI y a consecuencia de la evidencia mostrada en los bajos niveles de participación que tienen las niñas y mujeres en todos los servicios educativos, se creó el Programa Eduque a la Niña como una cooperación entre el Ministerio de Educación y

19. El modelo transicional también llamado substractivo en la educación bilingüe, utiliza la lengua materna del niño como puente para el aprendizaje del español.

20. En el enfoque bilingüe-intercultural se propone el modelo aditivo que se enfoca en el desarrollo de todas las facultades del niño a través de su lengua materna. La segunda lengua (L2) se desarrolla gradualmente como una adición a su repertorio lingüístico. Su finalidad es el mantenimiento de la lengua materna, junto con la adquisición de la L2.



Fundazúcar. La mayoría de los esfuerzos de este Programa se dirigen a la población maya, el cual se ejecuta con la colaboración de PRONEBI y otras instituciones gubernamentales, organizaciones de maestros y padres de familia, universidades, medios de comunicación, sector privado y organismos internacionales.

En 1992, nace el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE) para contribuir a la descentralización educativa e introducción de sistemas innovadores de administración comunitaria de los recursos destinados a la educación. El PRONADE propicia la creación de comités comunitarios llamados COEDUCAS, los cuales cuentan con personería jurídica y han sido facultados por el Ministerio de Educación para recibir y administrar los recursos financieros destinados al pago de docentes, servicios de apoyo, ayuda alimentaria, útiles y materiales didácticos. PRONADE se encuentra trabajando en 20 departamentos del país a través de Instituciones de Servicios Educativos (ISEs) con presencia en las comunidades como por ejemplo: Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA), Don Bosco, Escuelas sin Fronteras, Centro de Desarrollo Rural de Occidente CDRO y Aj Awinel²¹.

En 1995, el PRONEBI por Acuerdo Gubernativo 726-95 se convirtió en la Dirección General de Educación

21. Para más información ver: Ministerio de Educación, PRONADE. Alianzas entre el sector público, sector privado y la comunidad para el incremento de cobertura educativa en el área rural. Experiencias exitosas en Guatemala. Guatemala 1998.



Bilingüe Intercultural- DIGEBI con el fin de constituirse en *“la ruta sociocultural y educativa de los pueblos Maya, Xinca, Garífuna y Ladino para construir una sociedad democrática y pluralista dentro del marco de una cultura de paz y comprensión”*. Su objetivo fundamental ha sido desarrollar en las poblaciones indígenas y originarias un bilingüismo equilibrado y eficiente para una educación bilingüe intercultural²².

Entre los logros más relevantes de la DIGEBI están el haber ganado cierta autonomía para impulsar la educación bilingüe, ampliando así la cobertura de la educación bilingüe a 11 departamentos del país, en su mayoría indígenas. Otro de sus logros ha sido el desarrollo de textos de pre-primaria y primaria bilingüe hasta cuarto grado y textos de actualización pedagógica para docentes. Actualmente están trabajando en la formación de formadores a nivel de Huehuetenango y Alta Verapaz, innovaciones curriculares en dos escuelas normales, capacitación a docentes de nuevo ingreso sobre educación bilingüe y monitoreo y evaluación de la educación bilingüe intercultural en el Quiché.

No obstante, la DIGEBI sigue enfrentando una serie de limitaciones para cumplir con su mandato de impulsar la educación bilingüe intercultural en el país. Frecuentemente las altas autoridades educativas, pero

22. Ver: Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, DIGEBI: Filosofía, políticas y estrategias de educación bilingüe intercultural. Impresos Herme. Guatemala, noviembre de 1995.



también algunos directores y maestros, desconocen la importancia de la educación bilingüe y se oponen a ella²³.

A partir de 1986, el Gobierno promulgó la última Ley de Alfabetización que exigía el uso de la lengua materna para la enseñanza de la lectura y escritura a *la población monolingüe de habla indígena* creando para ello el Comité Nacional de Alfabetización CONALFA como una entidad semi-autónoma²⁴. Pero no fue sino hasta 1992 que UNICEF contrató al Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar para que desarrollara un modelo de enseñanza de alfabetización bilingüe para adultos. También se le encomendó la elaboración de cartillas de alfabetización en diferentes idiomas mayas. Estos materiales han sido utilizados por CONALFA junto con organizaciones y ONG's dedicadas a la educación de adultos. Lo novedoso de CONALFA es haber logrado coordinar actividades educativas con organizaciones no gubernamentales e instituciones locales, así como haber captado fondos de la cooperación internacional para combatir los altos índices de analfabetismo en el país²⁵.

En 1995, en el marco de la cooperación internacional de los gobiernos de Guatemala y Alemania, empezó a

-
23. Actualmente se encuentra en debate el posible desaparecimiento de la DIGEBI y la creación de una Unidad Coordinadora de Educación Intercultural Bilingüe encargada de establecer las políticas educativas del país. Dentro de esta nueva organización, la ejecución quedaría en manos de las direcciones departamentales. La DIGEBI teme que con ello la educación bilingüe podría perderse o estar sujeta a la voluntad de los directores departamentales de educación. Entrevista realizada con el Lic. Ballardo Mejía, consultor de la DIGEBI. Guatemala, 18.01.1999.
 24. Ver: Comité Nacional de Alfabetización de Adultos - CONALFA-. Ley de Alfabetización. Decreto No. 43-86. Reglamento de la Ley de Alfabetización. Acuerdo Gubernativo No. 137-91. Guatemala 1992.
 25. Entrevista con la Licda. Floridalma Meza, directora de CONALFA. Guatemala, 15.02.1999.



operar en Guatemala el Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural, PEMBI. Uno de sus fines es contribuir a consolidar una propuesta pedagógica y cultural contextualizada al entorno histórico, cultural y sociolingüístico regional. Trabaja en cuatro Escuelas Normales de las áreas lingüísticas K'iche', Mam y Tz'utujil y en tres de los seis Departamentos que conforman la Región VI: San Marcos, Totonicapán y Sololá. Sus actividades están orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación primaria bilingüe intercultural a través de la formación de maestros bilingües. El PEMBI también capacita a los padres de familia en áreas relacionadas con la identidad cultural, los procesos de paz y aspectos laborales y procesos de desarrollo social.

Junto a los esfuerzos institucionales gubernamentales y de las agencias internacionales, han surgido numerosas iniciativas autogestivas de organizaciones e instituciones no gubernamentales que muestran mayor flexibilidad para responder a las expectativas educativas de los Pueblos Indígenas. Las organizaciones trabajando en este sector ya tienen diversas experiencias en el desarrollo de propuestas curriculares innovadoras en modalidades formales y no formales, las cuales pretenden dar nueva vigencia al sistema de valores y cosmovisión propia de los Pueblos Indígenas. Varias de estas iniciativas proponen cambios que no se limitan a los contenidos educativos, sino que también buscan la transformación de la labor educativa²⁶.

26. Entre las experiencias educativas privadas más innovadoras a nivel de Guatemala se encuentran: **El Instituto Indígena Santiago** para varones y **el Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro** para mujeres creados en 1956 por los hermanos de La Salle. Atienden a jóvenes indígenas en los niveles básico y magisterio; **El Programa Fe y Alegría** fundado en



La mayoría de experiencias autogestivas en Guatemala están trabajando modelos curriculares diferenciados para la niñez indígena. Estas propuestas se encuentran en sus etapas iniciales y enfrentan múltiples obstáculos en su implementación, pero se han convertido ya en esfuerzos valiosos que a largo plazo contribuirán a la construcción de un nuevo orden social basado en el respeto y la tolerancia.

Honduras

Honduras cuenta con 5.2 millones de habitantes, de los cuales aproximadamente un 12% lo integran indígenas: lencas, chortíes, tolupanes o xicaques, pech, garífunas, miskitos, tawahkas o sumos, creoles y mestizos. Los pueblos mayoritarios son los garífunas, lencas, miskitos, tolupanes e isleños-criollos respectivamente (Lara Pinto,

1976 ofrece educación bilingüe; **El Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER)** fundada en 1979 por un sacerdote jesuita opera en los 22 departamentos del país e incluye alfabetización primaria y básica acelerada para adultos; **El Programa de Educación Don Bosco** con sede en Carchá, Cobán fue iniciado en 1982 por los Padres Salesianos. Implementaron **Escuelas Rurales de Autogestión** en 34 comunidades; **La Franja de Lengua y Cultura Indígena**, data de 1989 impulsado por la Universidad Rafael Landívar. Busca incorporar elementos de la cultura maya en el ciclo educativo general; **La Universidad Rafael Landívar** a través del **Instituto de Lingüística** creado en 1986, viene trabajando en el desarrollo y producción de materiales bilingües para apoyar la educación bilingüe en Guatemala. Cuenta también con carreras universitarias en Educación Bilingüe Intercultural; **El Proyecto Movilizador de la Educación Maya (PROMEM/UNESCO/ Países Bajos)** viene apoyando y fortaleciendo las Unidades Locales de Educación Maya.

Dentro de las iniciativas educativas de diferentes organizaciones mayas destacan: **El Proyecto de Escuelas Mayas del Centro de Documentación e Investigación Maya (CEDIM)**, **El Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM)** y **la Academia de Lenguas Mayas**.



G. 1997a:226 y 231)²⁷. Según los datos estadísticos globales para 1994 el nivel de analfabetismo se había reducido al 20% en el área urbana y 27.9% en el área rural. Estos datos no diferencian entre población campesina e indígena.

Uno de los problemas más grandes que enfrenta la escuela primaria es la repetición. Cifras oficiales muestran que 20% de los alumnos de primer grado y 12% del segundo, no son promovidos y retienen el espacio físico que podría ser aprovechado por las nuevas generaciones. La baja calidad de la educación primaria también se vincula a las carencias materiales y personales. Más de un 45% de las aulas son multigrado, aproximadamente la mitad de ellas unidocentes. El estilo de desempeño docente sigue siendo muy conservador, basado en la repetición y memorización de datos²⁸.

Tradicionalmente, el sistema educativo formal en Honduras ha ignorado la existencia de las lenguas autóctonas. La pérdida parcial de la lengua materna ha contribuido enormemente a procesos de desintegración de los Pueblos Indígenas y Originarios. Estos procesos han sido distintos para cada una de las etnias. Mientras que los miskitos y garífunas constituyen las comunidades lingüísticas más fuertes, los pech mantienen su idioma solo a nivel oral. El tawahka sigue siendo la lengua de

27. Los datos de población corresponden a 1992. El porcentaje de población indígena data del censo de 1988 el último censo que contempló características étnicas aún cuando los criterios que usaron para ello son tan cuestionables como en los otros países.

28. Secretaría de Educación Escuela Morazánica, 1997. Educación y Desarrollo - Estudio Sectorial - Plan Decenal. Tomo I. Honduras.



comunicación en el ámbito del hogar, pero la lengua de intermediación es el miskito. La población tolupan de Yoro se encuentra en un estado avanzado de ladinización y prácticamente ha desaparecido el idioma propio. El lenca y chortí han sufrido procesos similares al tolupan, estos fueron sustituidos por el español (Lara Pinto, G. 1997b:26-34).

Los programas diferenciados para Pueblos Indígenas que toman en cuenta aspectos de la cultura propia datan de 1992, cuando por primera vez se empieza a hablar de una educación bilingüe intercultural. Antes de ese año se dieron iniciativas aisladas por parte de organizaciones privadas que frecuentemente no tuvieron continuidad.

En 1982 se había establecido ya un marco legal que haría posible estas acciones. La Ley de Educación de ese año garantizaba el establecimiento de planes de estudio para las etnias, los que deberían permitir el conocimiento y utilización de las lenguas maternas y la enseñanza bilingüe, al igual que la formación de maestros bilingües y producción de materiales. Anteriormente, el estado hondureño se negaba a aceptar la realidad multilingüe y pluricultural del país y prevalecía la valoración negativa de las lenguas y culturas indígenas a las cuales se les englobaba dentro del patrimonio cultural del país (Lara Pinto, G. 1997b: 36).

No fue sino a raíz de las demandas de los diferentes Pueblos Indígenas enmarcados dentro de procesos de movilización internacional y por Acuerdo Presidencial que finalmente se estableció en 1994 el Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas en Honduras (PRONEEAH). Paralelamente, el Programa para el



Mejoramiento de la Calidad de la Educación creó un subcomponente de Educación Bilingüe Intercultural, EBI. Hasta la fecha ambas iniciativas han enfrentado serias dificultades para su implementación, como la falta de coordinación entre los dos programas, produciendo duplicidad de esfuerzos; además el PRONEEAH no cuenta con personal técnico suficiente. En cuanto al subcomponente EBI, este viene siendo manejado por una sola persona y su papel se ha limitado a la traducción de cartillas con un impacto mínimo dentro de la población objetivo (Informe Honduras, 1997:31).

Pese a los problemas mencionados se han tenido algunos logros que permiten visualizar perspectivas para el futuro desarrollo de la EBI y clarificar el futuro papel del PRONEEAH. En 1997, el Congreso de la República de Honduras emitió el Decreto No. 93-97 que posteriormente fue convertido en ley y que institucionaliza *“la educación bilingüe e intercultural como uno de los medios para preservar y estimular la cultura nativa en Honduras”*. Al mismo tiempo se asigna al PRONEEAH, el desarrollo de la EBI, lo cual permitirá contar con una asignación presupuestaria (Informe Honduras, 1997:32-33).

Belice

Belice (excolonia de la Gran Bretaña) con una población de 220,000 habitantes, es el único país de la región en donde la lengua oficial es el inglés y no el español. La población está conformada por creoles, mestizos, mayas, garífunas, blancos, hindúes y pequeños grupos de chinos y árabes. Según datos oficiales solamente el 7% de los adultos son analfabetas; sin embargo entre



los indígenas ésta cifra alcanza al 90%. La población indígena se estima en un 10% de la población para quienes no existen programas educativos específicos. Es más, los niños y niñas kekchíes son instruidos en inglés, un idioma ajeno para ellos. En el municipio de Toledo, donde habita una mayoría Q'eqchi', el ausentismo escolar alcanza al 60% de la población infantil (Informe Belice, 1997). La carencia de datos sobre la atención educativa a Pueblos Indígenas en este país y su virtual aislamiento respecto al resto de países de la región, exigen otro tipo de investigaciones que permitan profundizar sobre el tema educativo.

El Salvador

En El Salvador si bien oficialmente se ha tratado de eliminar a los Pueblos Indígenas a través de políticas etnocidas de exterminio documentadas en las matanzas de indígenas en 1832 y posteriormente en 1932 (Informe El Salvador, 1997:3), todavía sobreviven algunos pueblos entre los que se cuentan: nahuas o pipiles, lencas, cacaoperas y chorties, que juntos conforman un 7% de un total de 5.5 millones de habitantes²⁹. Es necesario aclarar aquí nuevamente que las estimaciones sobre población indígena en general están sujetas a controversias, sobre todo en un país como el Salvador donde por muchos años autodenominarse indígena, era motivo de muerte.

29. Datos tomados del Banco Interamericano de Desarrollo 1992. Proyecto Preliminar para la creación del fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. Instituto Indigenista Interamericano, México. En: Informe El Salvador 1998.



Las condiciones de exterminio a las que fueron sometidas las poblaciones indígenas de El Salvador obligaron a éstos a disfrazarse, invisibilizarse, dispersarse y a asumir en apariencia, otras formas de vida incluyendo la sustitución de la lengua. Casi la totalidad de la población indígena que actualmente habita en este país es hablante del español. Muy pocos adultos refieren conocer palabras en nahuatl, lenca y cacaopera. El chortí prácticamente se ha perdido. No obstante, al iniciar los años 90 comenzaron a resurgir organizaciones indígenas unidas por algunos rasgos comunes, como la espiritualidad y el idioma, para luchar por el rescate de sus valores culturales. Algunas de estas iniciativas son entre otras la Asociación Nacional Indígena Salvadoreña (ANIS) y el Instituto para el Rescate Ancestral Indígena Salvadoreño (RAIS).

Con respecto a la situación educativa, el Salvador cuenta con una tasa de analfabetismo del 27%, lo cual significa que aproximadamente 3 de cada 4 salvadoreños saben leer y escribir. Más de dos tercios de los adultos analfabetos son mujeres. Entre las personas mayores de 25 años, el promedio de escolaridad en 1992 era de 4.2 años. En este mismo año cerca de 379,000 niños y niñas en edad escolar no asistieron a la escuela primaria. Las tasas de deserción y repetición reflejan las mismas tendencias y problemas de calidad educativa que caracterizan a toda la región.

En cuanto a programas específicos para los Pueblos Indígenas, estos aún son muy incipientes. Muy recientemente el Ministerio de Educación planteó, como parte de la política de valorización y desarrollo de la identidad nacional, que los alumnos egresados del sistema



educativo dominen elementos básicos del idioma nahuatl. Para ello se buscará introducir esta lengua en los programas de educación parvularia y el primer ciclo de educación básica. Todavía faltan acciones concretas para hacer realidad estas medidas y hasta la fecha se carece de programas de educación bilingüe. La tendencia parece ser continuar con el proceso asimilacionista iniciado desde los años 30 (Amadio, M. 1987:110).

Nicaragua

La situación de la población indígena en Nicaragua difiere de los países con población de origen maya, especialmente en lo referente a los sistemas de producción. La gran mayoría de ellos se dedican a la caza, la pesca y el comercio; otros cultivan la tierra dedicándose a la producción de arroz, frijoles, maíz, plátanos y cacao. Para los fines del presente estudio nos centraremos en la población indígena que habita la Costa Atlántica de Nicaragua, dejando para futuras investigaciones la situación educativa de los Pueblos Indígenas que habitan la región Norte, Centro y Pacífico de Nicaragua.

Los indicadores educativos para Nicaragua con una población total aproximada de 4.100,000 habitantes muestran que un 27% de la población adulta es analfabeta. El promedio de escolaridad es de 4.5 años. Más de 155,000 niños (cerca del 23%) en edad escolar, no asisten a la escuela primaria. En 1990, 17% del total de la matrícula de primaria era repitente y sólo el 41% de los que ingresaron, terminó el ciclo de primaria. No se cuenta con datos educativos diferenciados para las poblaciones indígenas que habitan el territorio por lo que



el diagnóstico mencionado trató de sistematizar algunas de las experiencias educativas de los Pueblos Originarios de la Costa Atlántica del país.

La Costa Atlántica constituye el 52% del territorio nacional y, como ya fue señalado, comprende la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) y la Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS). La RAAN habitada por miskitos, mayangnas, mestizos y creoles, tiene una población aproximada de 200,000 habitantes. La RAAS habitada por miskitos, ramas y ulwas, garífunas, creoles y mestizos, cuenta con una población aproximada de 223,500 habitantes distribuidos en 9 municipios. Desde 1987, como parte de la revolución sandinista, estas regiones fueron declaradas autónomas garantizando así a las comunidades indígenas el derecho de uso de sus tierras, bosques, aguas y recursos naturales del área donde habitan.

La situación lingüística de los Pueblos Indígenas de la Costa Atlántica, base fundamental para la conformación de su identidad y reproducción cultural, revela procesos de asimilación muy marcados y la necesidad de impulsar proyectos educativos que frenen la pérdida paulatina de las lenguas. Los idiomas rama y garífuna, por ejemplo, han sido asimilados por el creole; mientras el ulwa-mayangna ha sido absorbido por el miskito. De esa cuenta el miskito, el creole y el español se han convertido en las lenguas de uso diario. Esta situación ha sido producto de la interacción entre los distintos Pueblos Indígenas y de relaciones de poder que han creado jerarquías étnicas muy marcadas y que se reflejan en el uso de la lengua. Así, hasta 1984, el español era el idioma nacional y medio de instrucción obligatorio en todas las escuelas. El creole ha



venido ocupando una posición intermedia quedando subordinada al español y al inglés estándar (Informe Nicaragua, 1997:11-15).

Los programas específicos para Pueblos Indígenas en Nicaragua datan de 1984, cuando por primera vez en el país se inició con el Programa de Educación Bilingüe-Intercultural (PEBI), que se está ejecutando en las Regiones Autónomas Norte y Sur de la Costa Atlántica. El PEBI constituye la primera experiencia en el país que toma en cuenta las lenguas maternas para utilizarlas en el proceso educativo formal a nivel primario.

En Nicaragua, el programa de educación bilingüe evolucionó en forma parecida a los programas bilingües de los otros países de la región. Se inició con la lengua materna como puente para la castellanización y la integración de los indígenas a la sociedad nacional. Hoy en día esos programas han cambiado hacia la modalidad *bilingüe intercultural* con vistas a la construcción de la autonomía y la identidad étnica de la región. Estas iniciativas se respaldaron en la Constitución de 1987 que reconoció el carácter multiétnico del país y que establece el uso oficial de las lenguas indígenas. Gracias a este marco legal ha sido posible que la educación bilingüe intercultural vaya ganando adeptos dentro de las diferentes esferas de la administración educativa.

El PEBI comprende tres subprogramas en ejecución en las regiones autónomas norte y sur: el programa miskito-español, el sumo-español y el inglés-criollo-español. A partir de 1992, el programa en el sur llegó desde el preescolar hasta el sexto grado, en el norte solo llegó hasta 4º. de primaria.



Pese a la existencia de estos programas en Nicaragua todavía la mayoría de planes educativos siguen siendo elaborados a nivel central con perfiles que tratan de preparar a los estudiantes de acuerdo al modelo nacional. El PEBI, que depende del Ministerio de Educación, carece de la fuerza necesaria para cambiar estas tendencias. Sin embargo, dentro de sus limitaciones, han logrado la producción de textos y materiales de apoyo elaborados en la región incorporando en alguna medida la perspectiva y cultura indígena. Esto ha contribuido a mayores niveles de retención escolar y mejor rendimiento académico. Anteriormente la niñez pasaba de 2 a 3 años en el mismo grado antes de aprender a leer. Actualmente el niño (a) promedio aprende a leer en un 1 año. En la práctica, estos logros se ven limitados por cuadros de docentes formados en el sistema educativo nacional sin ninguna capacitación lingüística ni filosófica que los prepare para la educación bilingüe (Informe Nicaragua, 1997:20-21).

A manera de síntesis

Las tendencias asimilacionistas que marcaron la historia educativa de los países de la región mesoamericana y cuyas prácticas estuvieron vigentes hasta hace muy pocos años, revelan los intentos de los grupos dominantes por borrar o invisibilizar a las poblaciones indígenas de los diferentes países mencionados. Estas políticas educativas buscaron uniformar a toda la población y retrasaron por muchos años el desarrollo de los Pueblos Indígenas a partir de sus bases lingüísticas y culturales.

Gran parte de las legislaciones establecidas para la atención de los Pueblos Indígenas surgieron como



remanentes de actitudes heredadas de la colonia y sin la participación de los pueblos mismos. Frecuentemente estas leyes fueron expresiones jurídicas de una práctica social intolerante, racista y de abierto rechazo al otro. Estas tendencias parecen estar cambiando, no como producto de una política de los países mismos, sino como resultado de los espacios conquistados por los Pueblos Indígenas que reclaman nuevas relaciones con el poder público y la sociedad. En esta perspectiva se inscriben los diferentes proyectos por una educación bilingüe intercultural que parta de la lengua y cultura de los Pueblos. Ejemplos de estas innovaciones son la Propuesta de Reforma Educativa en Guatemala, la institucionalización del Programa de Educación Bilingüe, las experiencias innovadoras de organizaciones privadas haciendo educación en ese país; el Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas en Honduras (PRONEEAH); y el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) en Nicaragua.

Pese a los serios problemas que todavía existen para la implementación de programas educativos bilingües interculturales y la falta de conciencia de la sociedad en su conjunto, estas propuestas constituyen una verdadera esperanza para los Pueblos Indígenas y para la población en general.

Para la población indígena ya empiezan a verse algunos logros, los idiomas indígenas se revitalizan al ir ocupando espacios públicos, los niños y niñas revelan mejoras en el rendimiento escolar, han surgido iniciativas para el fomento de la cultura especialmente las artes y literatura indígena. En Guatemala se está en camino a la oficialización de los idiomas mayas y varias escuelas mayas



autogestivas están ensayando propuestas educativas desde la cultura propia. Es de esperar que todas estas iniciativas logren brindar educación para todos en el marco del respeto a la diversidad lingüística y cultural y propiciar así nuevas relaciones más equitativas entre los diversos pueblos que habitan la región.



CAPÍTULO • •

HILANDO EL AYER PARA FORTALECER EL MAÑANA: LA EDUCACIÓN INDÍGENA

A finales del siglo XX, cuando los procesos de globalización son cada vez más crecientes, cuando la diversidad pareciera ser un obstáculo para el desarrollo, los Pueblos Indígenas emergen como bastiones que cuestionan la lógica por homogeneizar a un mundo tan diverso. De allí que, a pesar de los intentos fallidos que durante siglos buscaron asimilar e invisibilizar a los pueblos indígenas, ellos sigan siendo portadores de saberes que han permitido la sobrevivencia de su cultura. Quizá una de las claves de su fortaleza, radica precisamente en las formas propias de transmitir y practicar valores y conocimientos útiles para la vida.

Cuando hablamos de valores nos referimos aquí al conjunto de normas que rigen la vida de la persona en su convivencia comunitaria. No obstante el concepto valor adopta diferentes acepciones dentro de las lenguas indígenas. En lengua Q'eqchi', por ejemplo, la expresión Xkwankilal significa los atributos y capacidades de la persona de ser y estar en relación con los seres humanos y con la naturaleza (Salazar, M. y Telón V. 1998:19). Al hablar de conocimientos, nos referimos a las habilidades transmitidas al interior de la familia y la comunidad para



garantizar la reproducción social, espiritual y material de un grupo social determinado.

Estos saberes orientados a garantizar la producción y reproducción material y espiritual de los Pueblos Originarios fueron el foco de atención de los talleres comunitarios realizados en 176 comunidades y base del presente capítulo. Con ese fin describimos aquí las prácticas y experiencias educativas de Pueblos Indígenas, especialmente mayas y otros Pueblos Originarios de la región mesoamericana que incluyen a nahuas, garífunas, miskitos, xinkas, sumos, ramas, pipiles y lencas.

La Formación para la vida

La vigencia de valores, conocimientos y habilidades que siguen manteniendo viva la cultura de estos pueblos, hacen pensar en estrategias de enseñanza que van más allá de la simple transmisión de saberes. Así veremos como la educación, término que la mayoría de pueblos mesoamericanos traduce como *aconsejar*, *acompañar*, *demostrar* se convierte en un proceso de formación permanente que incluye saberes, valores, normas y habilidades que vinculan al niño con sus padres y abuelos, y a todos ellos con sus antepasados.

La educación de niñas, niños y jóvenes indígenas y de otros Pueblos Originarios ocurre al interior de la familia y en la comunidad como los espacios más importante del aprendizaje. Desde muy temprana edad los niños y niñas acompañan a sus padres y adultos en todas las tareas de la vida cotidiana. Frecuentemente se ve a las madres cargando a sus bebés y a los padres compartiendo con



sus niños tareas agrícolas, artesanales, comerciales o rituales que son reforzadas por todos los miembros de la comunidad. En estos contextos los niños (as) participan en un proceso educativo eminentemente vivencial que los prepara para su futura vida como adultos. Nunca se les deja solos, los niños siempre están acompañados por los adultos lo que seguramente fortalece su desarrollo psíquico y emocional. Es normal que los niños y niñas estén presentes en todas las actividades públicas de la comunidad, desde festejos, hasta asambleas políticas y religiosas. Todas estas actividades refuerzan el sentido comunitario que los acompañará durante toda la vida.

Generalmente el aprendizaje se lleva a cabo en forma gradual, desde lo más simple hasta lo más complejo hasta que el niño o la niña logre dominar la tarea asignada. Se parte del supuesto de que toda persona puede aprender si cuenta con suficiente tiempo y disposición de los adultos. En la educación familiar, el adulto trabaja a la par del niño. Esta actitud hacia el trabajo, que no supone jerarquías, refuerza la disposición del niño y la niña a imitar lo que el padre o la madre realizan y contribuye a un rápido progreso en el aprendizaje de tareas relativamente complejas. En la medida en que el niño o la niña participan por el bien de la familia y la comunidad, se van gestando lazos de solidaridad que se convertirán más tarde en valores personales y comunitarios. Ya a temprana edad, los niños son enseñados a comportarse con cortesía y respeto. La agresividad y la violencia se rechazan como conductas inadecuadas.

Los testimonios de casi todos los adultos entrevistados inician refiriéndose al papel de los padres y abuelos en el



proceso educativo. *“Mi padre me enseñó a cargar leña”, “mi madre me enseñó a tejer”, “mis abuelos me enseñaron a pescar y cazar”*. Cuenta un anciano tzotsil de Chalchihuitan (México):

“Cuando no había escuela, los ancianos eran los principales orientadores que aconsejaban (enseñaban). Nosotros éramos responsables. Enseñábamos a nuestros hijos la forma de conocimiento de nuestros antepasados” (Informe Chiapas, México 1997:36).

Junto a los padres y abuelos, los hermanos y hermanas mayores juegan un papel importante en la transmisión de conocimientos. Ellos además, de participar de un proceso de socialización, se convierten también en socializadores de sus hermanos menores al enseñarles las tareas familiares que ya dominan. No menos importante es el papel que juegan primos, parientes cercanos y amigos como la manifiesta una mujer salvadoreña de la comunidad de Zunzulaca (Morazán):

“Yo de jovencita aprendí a hacer bandejas de lata para el pan hecho en horno de leña. Eso me lo enseñó un primo que podía y todavía las hago y me gano mis pesos con los encargos que tengo”.

En este sentido puede afirmarse que toda la comunidad participa en los procesos educativos de los menores y en su preparación para asumir responsabilidades dentro de la vida comunitaria. En algunas regiones afectadas por la guerra y las migraciones frecuentes como es el caso de El Salvador y Guatemala, ante la ausencia del padre, la madre y las abuelas empezaron a asumir tareas que como el cultivo de la tierra



habían sido tradicionalmente de los hombres. Al referirse a ello un adulto joven de Zunzuluca; Morazán en El Salvador comenta:

“Aprendimos más que todo de la abuela que ha sido hombre-mujer, así como le tocó. Con ella hacíamos cercos para proteger los terrenos y cuidar de los sembrados. Cuidábamos la tierra, los árboles, la sembrábamos, la protegíamos”.

A la par de los conocimientos mencionados, también están las enseñanzas espirituales que acompañan a casi todas las actividades de la vida diaria, desde el ceremonial para la siembra del maíz, la bendición de las cosechas hasta las festividades para agradecer el fruto obtenido. Refiriéndose al ritual de la tapisca un anciano de Aguas Calientes, comunidad Q’eqchi’ de Guatemala, comenta:

“La oración de la tapisca que se hace con un incensario en la mano en medio de la milpa es así: ahora vamos hijos míos, por ustedes es que puedo ver el bendito día, la bendita claridad; vamos ahora, los recojo, los llevo, vamos a descansar bajo el techo donde yo descanso, donde me siento- silbido - xuuuuuuuuy xuy xuy xuuuuuuuuy. Al llegar a la casa, siempre con un incensario uno se pone a la puerta de la casa y vuelve a llamar el espíritu de las mazorcas con el mismo silbido xuuuuuuuuy xuy xuy xuuuuuuuuy. Ahora pasen adelante, entren, no tengan miedo, no tengan vergüenza- interviene la esposa - entren, entren” (Informe Guatemala, 1997:87-88).

Como podemos constatar en este testimonio, los productos de la naturaleza al igual que esta, tienen un valor sagrado simbólico que como la tierra, el agua, el sol, el viento proveen el sustento para la vida.



Valores, creencias y normas de conducta

La enseñanza de valores y normas de conducta tienen un peso enorme y rigen todos los aspectos de la vida familiar y comunitaria. En la mayoría de comunidades investigadas, estos conocimientos se transmiten a través de los consejos y la participación de los menores en todas las actividades de la vida cotidiana. A continuación mencionaremos algunos de los valores, creencias y normas de conducta que fueron tematizadas por las comunidades investigadas y que, en su conjunto, forman parte de la cosmovisión y espiritualidad indígena vigente hasta hoy día.

El respeto a los mayores

El respeto a los abuelos, a los padres y a los adultos de la comunidad es uno de los principios fundamentales para la vida comunitaria. El respeto es el reconocimiento a la autoridad moral y espiritual de los mayores quienes además de ser poseedores de conocimientos prácticos, también se les ve como depositarios de saberes especializados. En este contexto los ancianos ocupan un rol preponderante dentro de la vida comunitaria y generalmente tienen cargos de gran responsabilidad en la vida social y política de la comunidad. Son ellos quienes después de muchos años de servicio a la comunidad llegan a ocupar puestos como mayordomos o principales, curanderos o guías espirituales. Este rol que las comunidades indígenas asignan a los ancianos contrasta con el asignado por las sociedades industrializadas. En estas últimas los ancianos se convierten en una carga familiar y social que hay que sobrellevar.



Una conducta respetuosa hacia los mayores se manifiesta a través de gestos corporales como inclinar la cabeza y besar la mano del anciano, uso de un tono suave de voz, y una actitud deferente: *“me acuerdo un poquito que mi padre y también mi abuelo me decían- Respeta a las personas mayores de edad, de mayor vida y no te pongas alzado enfrente de los adultos. No vayas a mentir y respeta todas las cosas que dicen los ancianos, por su edad y por su sabiduría que han adquirido en la vida, en este mundo”* refiere un anciano de Galilea en Chiapas México (Informe Chiapas 1997:46).

El respeto lleva implícito la obediencia a la autoridad del adulto. Desde muy pequeños los niños y las niñas aprenden a obedecer los consejos de los mayores y a cumplir con sus enseñanzas. Esta práctica contribuye a mantener el equilibrio dentro de la familia y la comunidad cuya sobrevivencia depende del trabajo y el aporte de cada uno de sus miembros. Sin embargo la demanda de obediencia es todavía más fuerte si se trata de las mujeres. Las normas de interacción cotidiana muchas veces prohíben que las mujeres opinen en contra de la voluntad de sus padres o esposos. Durante un taller realizado en una comunidad tsotsil de los Altos de Chiapas, los hombres justificaron la ausencia de las mujeres insistiendo en que ellos hablaban por ellas. En una ocasión, las mujeres que se reunieron sin la presencia de los hombres, dijeron haber experimentado una extraña libertad de expresión por el hecho de poder hablar más abiertamente. Al final del taller, una de las madres de familia presente explicó: *“si nos sentimos bien en esta reunión [sin la presencia de los hombres] porque cuando ellos están, nos da pena. No*



sabemos qué contestar. Pero así si nos sentimos a gusto. Nos reímos porque usualmente nadie nos escucha” (Informe Chiapas, 1997:48).

El valor comunitario

El sentido comunitario en las poblaciones indígenas constituye uno de los valores fundamentales que rigen la vida. Este se expresa en casi todos los ámbitos de la vida cotidiana trátese del trabajo agrícola, de las ceremonias para recibir a un niño, dar en matrimonio a una joven o la construcción de una casa. El lazo comunitario y su importancia como referente simbólico en la vida de cada persona es tan fuerte, que aún cuando algunos de sus miembros emigren a las ciudades, mantienen el vínculo con su comunidad de origen. La vida comunitaria se convierte así en el sostén que permite superar condiciones adversas como la vida en las ciudades, o las condiciones de pobreza en el campo³⁰. Uno de los objetivos básicos de la educación indígena es, por lo tanto, formar personas responsables de su rol dentro de la comunidad para el bienestar de todos.

La búsqueda de la armonía dentro de la familia y la comunidad es otro valor importante que se inculca al niño y a la niña desde que empieza a tener uso de razón, generalmente cuando es capaz de dominar el propio idioma. Esta enseñanza es reforzada por las prácticas comunitarias basadas en la ayuda mutua que fundamentan una conducta solidaria. La toma de

30. Para más información ver: Bastos, S. y Camus, M. 1995. Los Mayas de la Capital- un estudio sobre identidad étnica y mundo urbano. Flacso. Guatemala. Pág. 155-167.



decisiones al interior de la comunidad se produce a través del diálogo y la búsqueda de consenso para la resolución de cualquier tipo de conflicto. Este último aspecto caracteriza a las comunidades indígenas quienes, pese a las presiones externas, han logrado mantener sus propios mecanismos para enfrentar y resolver problemas.

Las prácticas comunitarias de ayuda mutua, la solidaridad y formas propias de resolución de conflictos, siguen vigentes en varias comunidades mayas de Chiapas, Guatemala y Honduras, así como en algunas comunidades que habitan la costa atlántica de Nicaragua. Entre los mayangnas la ayuda mutua o biri biri está presente en todas las actividades productivas de la comunidad especialmente en la caza de animales, cuyo producto es compartido con toda la población. En comunidades de origen nahuatl que habitan en El Salvador, estas prácticas están sufriendo transformaciones. Hablando en pasado un adulto de Morro Grande en Sonsonate comenta con cierta nostalgia:

“Me contaban los abuelos que cuando paraban casas se les hacía muy fácil. En un día paraban una casa porque había unidad de personas, más hermandad. Solo tocaban un palo el día domingo y allí estaba el gentío. Eso sí, preparaban bastante comida y al finalizar el trabajo daban chicha [un tipo de bebida fermentada]. Ahora eso se está terminando”.

El valor del sentido del trabajo

Toda la vida familiar y comunitaria se sustenta en el trabajo productivo de cada uno de sus miembros. Por ello, desde muy temprana edad, a las niñas y niños se les introduce



en el aprendizaje de habilidades y destrezas que harán de ellos trabajadores diligentes. El trabajo está considerado como la mejor herencia que se le puede dejar a los hijos y sin excepciones una persona trabajadora es altamente valorada por toda la comunidad. El trabajo bien hecho, trátese de la siembra o la elaboración exitosa de un huipil, contribuye a la satisfacción personal y al orgullo familiar. La gran mayoría de las personas entrevistadas, mencionan cómo sus padres y abuelos les aconsejaron: *“aprende a trabajar”, “ayuda a tus padres”, “se honrado y honesto”*.

Contrario a ello se considera que la haraganería y la envidia pueden provocar enfermedades del cuerpo y del alma. Explica un anciano de Chalchihuitán en Chiapas que cada quien es capaz de generar con sus propias manos lo que necesita para vivir: *“no envidies a tus compañeros, los que tienen maíz, frijol, porque no están amarradas tus manos, ni tus pies, ni están cerrados tus ojos”* (Informe Chiapas 1997:44).

Aunque muchas comunidades dependen en parte del trabajo asalariado en las fincas o el comercio en las ciudades, a causa del despojo de tierras de que fueron objeto, se sigue valorando la capacidad de autosuficiencia alimenticia. La siembra de productos agrícolas para el consumo propio y pequeños excedentes para los mercados locales según la expresión de ancianos entrevistados, los libera del duro trabajo en las fincas.

La capacidad del trabajo y una conducta responsable es lo que marca a hombres y mujeres como preparados para asumir su futuro rol como padres. De esa cuenta uno de los criterios para dar en matrimonio a una hija, es que



el futuro yerno. demuestre ser un buen trabajador y pueda garantizar la seguridad alimentaria de la futura familia. La mujer, tendrá que saber todo aquello que le permita cuidar de su familia y contribuir a la economía familiar.

El respeto a la naturaleza y el universo

El respeto a la naturaleza y el universo es la constante de los Pueblos Indígenas y otros Pueblos Originarios de la región mesoamericana. Para la mayoría la tierra es madre, el sol es padre y la luna es abuela, y todo lo que existe sobre la faz de la tierra es sagrado: el agua, el aire, el fuego, los cerros, las montañas, los árboles, los animales, los seres humanos. La relación persona-naturaleza dentro de la cosmovisión indígena se basa en el respeto mutuo, en donde el ser humano es parte de la naturaleza, del todo. Esta concepción holística del mundo no establece jerarquías, no hay arriba o abajo, hay un todo que se interrelaciona³¹.

Un anciano de San Lucas, El Salvador comenta: *“me enseñaron a respetar la naturaleza, por ejemplo: pedirle permiso a los árboles para cortarlos porque nos decían que los árboles están vivos y que les duele igual que a nosotros, por eso había que pedirles permiso (...) para cortar madera teníamos que respetar la luna, sino la madera no duraba mucho tiempo”*.

31. Este tema ha sido desarrollado por Lenkersdorf en un estudio sobre los tojolabales en Chiapas, México. El describe cómo en todos los niveles de la vida cotidiana se practican las relaciones intersubjetivas, desde el lenguaje hasta las prácticas comunitarias. Ver: Lenkersdorf, C. 1996. Los Hombres Verdaderos - voces y testimonios tojolabales. Siglo XXI. México.



En casi todas las comunidades prevalece la idea de que el bienestar del ser humano está íntimamente vinculado al bienestar de la naturaleza y que el que la daña, se hace daño a sí mismo. Para los chortíes en Honduras, *“los árboles sustentan la tierra y la cuidan e igual que los seres humanos, la tierra se cansa y por ello hay que dejarla descansar”*.

Según refieren ancianos tsotsiles de Chiapas, el Sol es el Sagrado Padre Salvador que se encarga del bienestar de las comunidades. Además de ello existen una multitud de ángeles del cielo y la tierra que habitan en los cerros, en las cuevas, ojos de agua, y en otros lugares sagrados. Estos ángeles representan los espíritus de los antepasados, los Padres-Madres, que se convierten en protectores. Todos deben respetar y rendir culto a las divinidades con rezos y ceremonias acompañados por ofrendas de velas, incienso, flores y aguardiente. La gente invoca a los espíritus de los antepasados para tener buena salud, para evitar enfermedades, para alejar envidias y malos espíritus (Informe Chiapas 1997:48-49). El carácter sagrado de la naturaleza también se manifiesta en todas las oraciones ceremoniales, en los conceptos de corazón de la tierra, corazón del lago y del mar y también en los nawales o protectores de los seres humanos (Salazar, M. y Telón, V. 1998:23).

La influencia del universo a través del paso del tiempo y los ciclos de los astros, especialmente la luna, se expresa a través del uso del calendario sagrado de 260 días. Las fases de la luna (cuarto creciente, luna nueva, luna llena y cuarto menguante) son determinantes para la fecundación y el nacimiento de todos los seres vivientes. Así por ejemplo en luna llena se cortan árboles, se hacen injertos, se



castran animales, se siembra el maíz. La luna también influye en la vida y bienestar de los seres humanos, cuando un niño o niña nace en luna nueva tendrá larga vida (Informe Guatemala 1997:67). Cuentan los ancianos de Agulteguya en El Salvador que: *“antes cuando la luna estaba llena o bien sazona, algunas personas a eso de las tres a cinco de la mañana, tocaban un tambor y avisaban que era época y hora para engendrar a sus hijos. Según los tolupanes en Honduras, cuando las parejas tienen relación en luna menguante, nace niña, pero si es en luna llena, nace varón”*.

Todos estos saberes presentes todavía en algunas comunidades, están desapareciendo entre las generaciones más jóvenes. En Chiapas, solo los más viejos siguen usando el calendario maya, especialmente para las actividades agrícolas. En Guatemala, de los seis equipos que participaron en la investigación, sólo uno logró identificar la vigencia del calendario solar-agrícola en el municipio de San Mateo Ixtatán en Huehuetenango (Informe Mesoamericano 1998:61). Sin embargo hay que reconocer que a nivel de Guatemala, las escuelas mayas están trabajando en la recuperación y aplicación del calendario maya.

La espiritualidad y los cambios religiosos

No se puede hablar de la espiritualidad de los Pueblos Indígenas³² sin referirse a los efectos provocados por la

32. Para una descripción más detallada sobre espiritualidad maya ver: B'atz' Wajxaqib 1995. Fundamentos de la Educación Maya. En: Educación Maya-Experiencia y Expectativas en Guatemala. UNESCO-MAYA. Guatemala.



imposición del cristianismo que propició la llamada *conquista espiritual* durante la época colonial. En ese entonces se prohibieron todas aquellas manifestaciones espirituales que no correspondiera a los parámetros establecidos por la iglesia católica. Estas prácticas intolerantes fueron propiciadas por casi todos los gobiernos que sucedieron al poder colonial y cuyas secuelas se observan hasta la actualidad. No obstante y como parte de procesos de resistencia cultural muchos Pueblos Originarios, entre ellos los de origen Maya, continuaron sus prácticas propias en el plano privado, familiar y recientemente luchan porque éstas no sólo sean reconocidas en el plano legal y público, sino se les permita practicarlas en lugares sagrados que históricamente les pertenecen.

Otra forma de resistir a los procesos de aculturación religiosa fue a través de incorporar costumbres ajenas a las propias. Así, por ejemplo, la cruz cristiana muy similar a las representaciones mayas del cosmos cuatripartito, fue aceptada como una deidad independiente de la figura de Jesucristo. Desde la época colonial hasta la actualidad, las cruces que aparecen en varias comunidades mayas se visten con huipiles como a cualquier santo y se habla con ellas. Fue precisamente una de estas cruces la que encabezó la rebelión maya más larga y exitosa contra el dominio blanco: la insurrección de la Cruz Parlante de Yucatán a mediados del siglo XIX (Navarrete, F. 1996:147).

Tal sincretismo ha sobrevivido a pesar de la incursión de nuevas formas de cristianización, como la penetración de iglesias evangélicas y sectas religiosas a varias



comunidades mayas de Chiapas y Guatemala. En los Altos de Chiapas, México, la influencia de las iglesias evangélicas está transformando a muchas comunidades. Alentados por caciques tradicionales³³ cada grupo ataca al otro. Un anciano costumbrista³⁴ de la comunidad de Escalón nos cuenta: *“lo que le doy a los ángeles vivientes en el cerro como velas, inciensos, [los evangélicos] dicen que son diablos. Me han catalogado como una persona que está en contacto con los diablos”*.

De la misma manera los costumbristas descalifican a los evangélicos: *“los que se convirtieron en religiosos ahora se han olvidado de nuestro Sagrado Padre y dicen que no tiene vida, que no tiene poder, que el Sol es planeta y las cruces son madera que no tiene vida”*. No obstante, algunos ancianos de las comunidades más afectadas por el divisionismo político y religioso en el sur de México que ha terminado en expulsiones masivas, piden la unificación de los pueblos:

“Lo que queremos es que no se pierda nuestra costumbre heredada de nuestros padres y madres. Pero también lo que queremos es que no haya división, sean las personas quienes tienen la costumbre o quienes tienen la religión. Queremos que haya unidad, aunque hayan partidos (políticos), PRI, PAN, PRD (...) que se logre la unidad del pueblo indígena y la tranquilidad. Que no haya

33. Caciques tradicionales se le llama en Chiapas, México a algunas personas indígenas que se aliaron al partido oficial (PRI) para defender intereses políticos particulares.

34. El término *costumbrista* se usa en Chiapas, México para designar a la persona que se rige por las prácticas espirituales propias en contraposición a quienes asumieron la religión evangélica, por ejemplo.



expulsados (...) que nadie nos moleste en nuestro territorio” (Informe Chiapas 1997:51-52).

Esta visión contra la intolerancia religiosa nos acerca a uno de los grandes principios de la espiritualidad maya: la dualidad en donde los opuestos no se destruyen, sino se complementan en un todo más grande, más complejo. Desde la perspectiva maya la historia no es la eliminación de lo viejo por lo nuevo, sino la incorporación de lo nuevo al lado de lo viejo. Los hombres, los dioses y el cosmos no siguen el camino de la unidad sino de una creciente multiplicidad (Navarrete, F. 1996:149).

Saberes vinculados con la tierra: la producción agrícola y la caza

Cada año en el mes de mayo los indígenas de la región mesoamericana se preparan para cultivar la tierra, especialmente la siembra del maíz, base principal de su alimentación. Este producto además de ser fuente de sobrevivencia tiene una fuerza simbólica fundamental para los mayas quienes se definen a si mismos como “*hombres de maíz*”. Esta asociación se mantiene vigente aun cuando se dediquen a otras actividades agrícolas o emigren a las ciudades.

El ciclo agrícola siempre se inicia con una ceremonia para bendecir la tierra y pedir una buena cosecha. El permiso a la tierra, considerada un lugar prestado por el Creador para el uso temporal de los hombres, se hace como una muestra de respeto al inicio, durante la cosecha y al final de esta. Las actividades realizadas en torno a la siembra sirven también para reunir a los miembros de la



comunidad y disfrutar del espíritu festivo que acompañan a estas ceremonias.

La siembra del maíz, tradición milenaria, está asociada también a una serie de saberes que incluye el movimiento de los astros, en algunas regiones, el uso del calendario maya y técnicas específicas para su cultivo. El momento en que se siembra el maíz por ejemplo, depende mucho de la fase en que se encuentre la luna. Un señor de Suyalho, Mitontic en los Altos de Chiapas cuenta:

“La siembra del maíz tiene sus días y tenemos que estar pendientes de la Luna. Si la Luna está oculta cuando se siembra el maíz, crece dobladas sus puntas. (...) También mi padre me decía -Hijo hay que saber el calendario [de nuestros antepasados] para la siembra del maíz. No olvides Sisak, Olaktik. Mok es el tiempo de la siembra del maíz” (Informe Chiapas, 1997:38).

Generalmente los niños y niñas a muy temprana edad con cuatro o cinco años, ya acompañan a sus padres al campo para contribuir en las actividades agrícolas. Estas actividades propias de los varones, implican procedimientos complejos que el niño va dominando paulatinamente. El padre enseña al menor como afilar el machete, cómo tomar el azadón y la forma de sembrar la milpa. *“Mi papá estaba atento mirando la forma como sembraba la punta del palo en la tierra y si iban rectos los surcos. (...) Así logré aprender y así llegué a ser un hombre verdadero al lado de mi padre”*, comenta un anciano tsotsil de Pachentic, Chiapas (Informe Chiapas, 1997:38).

El mismo procedimiento se sigue en comunidades indígenas guatemaltecas. Cuando se inicia la siembra, cada



persona busca una estaca sembradora, selecciona el palo, lo corta y le hace punta. El maíz se va sembrando en dos filas, una a la derecha y otra a la izquierda. Para evitar que la semilla recién sembrada sea comida por los animales del campo se suele usar la espuma amarga que da un tipo de camote llamado compay y que sirve para alejar a los depredadores (Informe Guatemala, 1997:61).

La siembra del maíz requiere también de una serie de cuidados a lo largo de su crecimiento como cortar la maleza sin afectar la planta. Esta práctica supone el manejo hábil del machete sobre todo si se realiza en regiones quebradas. Cuando la cosecha ha sido buena se espera que la mazorca esté seca para cortarla y clasificarla de acuerdo a su tamaño. Recién terminada la cosecha, se aprovecha que la tierra está fresca para continuar con la siembra del frijol y chile (Informe Guatemala, 1997:61-62), para después dejarla descansar.

A la par de los cultivos tradicionales, la siembra del café, cardamomo y otros productos en los Altos de Chiapas y Guatemala, la siembra de cacao en comunidades q'eqchies de Belice, y la cosecha de arroz y caña de azúcar en comunidades indígenas de El Salvador, se han convertido en productos alternativos para contribuir a la economía familiar y comunitaria.

Otro tipo de habilidades requiere la caza de animales muy común entre los miskitos, los mayangnas y garifunas de la Costa Atlántica de Nicaragua. Padres y abuelos se unen en la tarea de enseñar a los pequeños los secretos de la caza de chanchos [cerdos] de monte y venados. Así los abuelos cuentan a sus nietos que *“el canto del búho*



anuncia la salida de los venados". Otros recomiendan que al perro cazador que acompaña en la faena *"no se le dé de comer antes de la caza, sino al finalizar esta con un pedazo cortado a la presa"*. Con ello se busca crear un reflejo condicionado en el animal para que se convierta en un buen cazador. Los miskitos comparten la idea de que *"el olor de la tierra quemada y los cogollos de las plantas tiernas atraen a los venados, especialmente en noche de luna llena"* (Informe Nicaragua, 1997:33-35).

Generalmente la caza, como la agricultura, son actividades que involucran a varios miembros de la comunidad lo cual también conlleva la repartición de los bienes obtenidos. Aquí también se asume que los seres (sagrados) invisibles son los dueños de los chanchos de monte y de los venados y todos los seres que habitan la tierra.

Saberes vinculados con el agua: la pesca

Si los pueblos de origen maya se caracterizan por ser grandes agricultores, otros Pueblos Originarios que hoy habitan parte de El Salvador y la Costa Atlántica de Nicaragua son conocidos por su habilidad para la caza y la pesca. Desde muy pequeños, padres y abuelos enseñan a los niños todos los secretos necesarios para llegar a ser un buen pescador. Así, por ejemplo, los niños aprenden que *"cada pescado tiene su tipo de carnada"*, *"con río crecido no pica el pescado"* o bien que *"escupir la carnada trae buena suerte al pescador"* (Informe Nicaragua, 1997:32).

Las actividades de la pesca implican aprendizajes como la construcción de botes y cayucos, así como redes hechas



a mano. Algunos pueblos como los mencionados, todavía conservan la sabiduría necesaria para realizar la pesca sin dañar la naturaleza. En otros Pueblos Indígenas como los de El Salvador que han vivido procesos de aculturación acelerados y violentos, están sufriendo el uso de nuevas tecnologías que están acabando con la vida en el agua: *“también vamos a pescar, a sacar cangrejos y camarones...Pero ahora es más escaso porque para pescar [otros] echan veneno en el río, el pescado se muere y ya muerto lo agarran con facilidad. Lo que pasa entonces es que no sólo el pescado se muere, sino todo lo que hay en el río”* y se está acabando todo el sustento que nos dio el río nos cuenta un anciano de Zunzulaca, Morazán/El Salvador.

Los efectos devastadores del uso irracional de los recursos naturales también se perciben en la falta de uno de los elementos vitales para la vida de las comunidades: el agua. Un anciano de origen nahuat de la comunidad de Agulteguya en El Salvador comenta: *“antes aquí había una vertiente de agua, era un gran encanto. Tenía una piedra hueca y habían tiempos en que salía una gran serpiente, tenía de guardianas unas hermosas varas de bambú y salía una niña dorada. Desde que cortaron los árboles, todo se secó. La vertiente mermó y la serpiente sólo dejó una gran baba y desapareció”*.

Saberes domésticos

Dentro de la cultura indígena cada género tiene asignadas tareas específicas. Mientras que el hombre se dedica básicamente a la agricultura o el trabajo asalariado fuera de la comunidad, la mujer es la encargada de la



reproducción de la vida familiar a través de actividades que le son enseñadas desde muy temprana edad. Entre los mayas tan pronto como la niña empieza a caminar ayuda a su madre en todas las tareas de la vida cotidiana. Frecuentemente se ve a las niñas pequeñas lavando ropa con sus madres, cargando leña, ayudando a conseguir el agua o aprendiendo todas las tareas de la casa: limpiar, preparar tortillas y frijoles, cuidar de los hermanitos más pequeños. Entre los miskitos y mayagnas, las niñas aprenden a rayar coco, descamar y preparar pescados pero también participan de labores agrícolas como la siembra de frijol, arroz y sandía.

Las tareas agropecuarias en que las mujeres tienen mayor participación están vinculadas al cuidado de los animales domésticos: gallinas, pavos, puercos, chivos y en algunas regiones de Chiapas y Guatemala, se dedican al cuidado de las ovejas para la producción de lana.

Existen casos en que la división de tareas por género es menos rígida. Varios hombres tsotsiles de los Altos de Chiapas coincidieron en haber aprendido tanto las tareas del hogar como las del campo. Cuenta un señor de Galilea en Chiapas, México: *“me decía mi madre - Si algún día me muero, también morirás de hambre. Si aprendes a moler nixtamal, hacer tortillas, puedes vivir solo y no morirás de hambre”*. Otros mencionan que fueron sus mamás y no sus papás, quienes les enseñaron a sembrar milpa. Asimismo, muchas mujeres manifestaron la forma en que ellas aprendieron a trabajar con machete y azadón en el campo (Informe Chiapas, 1997:40). *“A veces a la mujer le toca de mujer y hombre, por eso es bueno enseñarle de todo”* argumenta una anciana de Zunzulaca en El Salvador.



Producción manufacturera

El trabajo de las mujeres indígenas no se limita a lo doméstico, ellas están consideradas como las grandes artistas que transforman hábilmente el barro, la lana, el hilo y el maguey. Su habilidad manual la expresan en complejos tejidos que reproducen aspectos de la propia cultura. Son ellas quienes se han encargado de mantener y perpetuar la tradición del traje indígena vigente aún en todas las comunidades mayas de la región.

Actualmente las tejedoras tsotsiles y tseltales de Chiapas creen que fueron las santas de sus pueblos quienes enseñaron a tejer a las primeras mujeres y quienes todavía hoy enseñan el oficio a través de los sueños. Esta creencia es reforzada por la visita constante que las mujeres hacen a las iglesias para estudiar los huipiles con más de cien años que adornan a las imágenes y poder imitarlos. Muchos de los motivos que reproducen los huipiles representan aspectos de la propia cultura como el uso del romboide para representar los cuatro rumbos del cosmos. Los tejidos de las mangas del huipil contienen símbolos de fertilidad como el de la Tierra y sus acompañantes sapos. Otras figuras representan la germinación del maíz y frijol. En San Andrés Larráinzar por ejemplo se representa a los antepasados padres-madres (Navarrete, F.1996: 238-241).

A través de la preservación del tejido las mujeres han logrado conservar elementos de la cultura que han sobrevivido gracias a la agilidad y flexibilidad que se expresa en la innovación constante del tejido y la apropiación de nuevos materiales. La introducción del *hilo comercial* en comunidades de los Altos de Chiapas, ha



sido vista por las mujeres como una aportación positiva de los mestizos. La introducción del hilo comercial también ha repercutido en una acelerada evolución de los diseños de los huipiles (Informe Chiapas, 1997:41).

En comunidades indígenas de El Salvador las mujeres trabajan el maguey para producir sombreros y petates. Cuenta una señora de Zunzulaca: *“les enseñamos la artesanía del petate para mantener su identificación con lo nuestro. Así como me lo enseñó mi mamá, así le estoy enseñando a mi hija pequeña. Va recibiendo la herencia de lo propio nuestro y también con qué [defenderse] cuando lo necesite”*. Las mujeres también participan en la elaboración de hamacas y lazos y en la elaboración de bandejas de lata para la producción de pan.

Algunas técnicas de producción manufacturera han desaparecido frente a la penetración de los productos industriales: *“mi abuelo nos enseñó donde mi mamá hacía la manta blanca, porque antes sólo con manta se vestía la gente aquí... Isquiti le dicen en nahuat donde iban a tejer. Todo eso se perdió”*, nos relata una anciana de Cuisnahuat en El Salvador. Los tsotsiles de Chiapas y comunidades mayas de Guatemala lamentan la pérdida de conocimientos como la elaboración de redes y morrales con la pita de maguey, la elaboración de sombreros de palma y la producción de guaraches de cuero. Estos conocimientos se han ido perdiendo por el consumo de productos industriales.

Casi todas las comunidades investigadas mantienen vigente formas propias para la construcción de la vivienda la cual generalmente se hace en forma colectiva con



materiales que se encuentran en la región. Si es una región tropical húmeda se utilizan manaca, güamo y horcones. Si la región es fría se privilegia el uso del adobe, el barro, la palma y el zacate (I. Guatemala, 1997:65). En las comunidades cercanas a los centros urbanos, se ha extendido el uso del ladrillo, bloc y teja para la construcción, así como los pisos de cemento. Gran parte de los materiales utilizados para la elaboración de la vivienda son elaborados por la misma comunidad como nos relata un mam de una comunidad en Guatemala: *“aprendí a hacer el adobe y cortar los horcones. Se deja que se sequen, después se construye y antes de habitar (la casa) hay que pedir permiso para vivir en ella”* (Informe Guatemala, 1997:65).

La búsqueda de nuevas fuentes de ingreso ha inducido a varias de las comunidades investigadas a dedicarse a la producción artesanal para el turismo o la venta local, como la elaboración de artículos de barro, muebles rústicos, juguetes, prendas de vestir para el uso doméstico y una serie de objetos decorativos. Pese al ingreso marginal que reportan estas actividades, pueden ser vistas como nuevas estrategias de sobrevivencia ante economías cada vez más inestables y desiguales.

En poblados cercanos a centros urbanos de fácil acceso como el caso de Zinacantán y San Juan Chamula en Chiapas, México o San Juan y San Pedro Sacatepéquez en Guatemala, se observan actividades no tradicionales como la siembra de flores para la exportación. En Zinacantan es frecuente la participación indígena como dueños de unidades del transporte colectivo. En los últimos años, también se han incrementado las actividades



comerciales que en Chiapas habían estado reservadas para mestizos. En Belice, el cultivo y exportación del cacao está incidiendo positivamente en la economía de la región q'eqchí. Estas actividades están cambiando las dinámicas económicas de estas comunidades y son el producto de espacios ganados con mucho esfuerzo.

La salud y los dones curativos

Para las comunidades indígenas la salud es parte de un delicado equilibrio entre el cuerpo y el espíritu, entre la persona y la naturaleza, entre el ser humano y la comunidad a la que pertenece. Los Iloles o los Aj q'ijab' (curanderos o guías espirituales) consideran que la enfermedad es producto de un desequilibrio del ser humano con su entorno social y sobrenatural. Para conservar la salud es necesario estar en armonía con la familia y los vecinos, cumplir con las obligaciones comunitarias, respetar las costumbres, no ser envidioso o egoísta; de lo contrario la enfermedad aparecerá. Sin embargo alguien también puede enfermar por la influencia de otros apareciendo problemas como el mal de ojo o el susto. Después del ilol están también los rezadores de los cerros, los hueseros, los hierberos y las parteras o comadronas.

Como parte de la salud preventiva el rezador³⁵ de los cerros se encarga de proteger a la comunidad contra las enfermedades y los desastres naturales. Paralelamente, los

35. El rezador es una categoría utilizada en Chiapas, México que por sus funciones difiere del ilol. En Guatemala se suele usar el término de guías espirituales para ambos.



padres enseñan a los niños y niñas a diferenciar entre alimentos fríos y calientes, entre las hiervas que ayudan a conservar la salud y prevenir enfermedades. Así, por ejemplo, se sabe que el mak´uy [hierva mora], la punta de güisquil y el chipilin son alimentos que purifican y tonifican la sangre. O bien que para superar el agotamiento es necesario comer un buen caldo de gallina. El chuj o baño de vapor, también ayuda a prevenir enfermedades. En el caso de mujeres embarazadas, calienta el cuerpo para que el parto sea normal. Previene o cura dolores artríticos, musculares, enfermedades de la piel y dolores de cabeza (Informe Guatemala, 1997:73).

En cuanto a la salud curativa, la mayoría de la gente posee conocimientos especializados sobre el uso de plantas medicinales para la curación de varias enfermedades. Cuando las plantas no logran su objetivo se recurre a personas dentro de la comunidad que cuentan con conocimientos especializados. Dependiendo del caso recurren al Ilol (curandero), quien posee muchos conocimientos que le permite curar a los enfermos de cuerpo y espíritu. El Ilol se encarga de atender enfermedades que tienen que ver por ejemplo con alteraciones del sueño o del carácter.

El oficio de comadrona es una especialidad practicada exclusivamente por mujeres. Son ellas quienes acompañan a la mujer durante todo el embarazo hasta el nacimiento del niño o la niña. Ellas se encargan de velar por la salud de la madre y su futuro crío. Poseen habilidades especiales para acomodar al niño si su posición en el vientre obstaculiza el nacimiento normal. Pueden determinar el sexo del feto mediante el tacto del



vientre, “*si se mantiene duro será hombre, pero si es suave será mujer*”. Las comadronas cuentan también con conocimientos de herbolaria que les permite atender complicaciones del embarazo y el parto. Este último se realiza en la intimidad del hogar con la participación del esposo y familiares. Para esta ocasión, en las comunidades mayas de Guatemala, el abuelo quema copalpom alrededor de la parturienta para dar gracias al Creador por el regalo a recibir (Informe Guatemala, 1997:71-72).

La mayoría de personas que se dedican a curar consideran su profesión como un don divino que se manifiesta a través de los sueños. Sin embargo para llegar a ser un ilol, rezador o comadrona reconocida es necesario haber demostrado que se es capaz de curar a los enfermos. Cuando llegan a tener éxito son visitados por gente de otras comunidades. Un curandero de Escalón en Chiapas cuenta sobre cómo se enteró de su destino:

“Nadie me enseñó los rezos. Me dio solo el Dios. Me dio en mi sueño. Vino un señor y me habló. (...) Por favor me vas a ayudar con mi nichim [vela, incienso]. Le dije -No sé hacer lo que me dices. Me respondió- Tú vas a saber. (...) Cuando desperté, conté a mi familia. (...) Fui con otro rezador y empezó a llorar. - Tú vas a ser rezador- me dijo. Terminando el rezo, de pronto llegó mi hijo con la noticia de un enfermo. Tuve que ayunar. Puse vela e incienso y sí se sanó. Después se enfermó mi propio hijo. Lo mismo tuve que rezar y poner velas. (...) Así llegué a ser famoso en este lugar” (Informe Chiapas, 1997:43).

Si bien estas prácticas se encuentran muy arraigadas en las comunidades mayas de los Altos de Chiapas y Guatemala, en otros países como El Salvador estos saberes



están desapareciendo: “había en la comunidad mujeres con mucho poder que practicaban la cultura de principios, hacían sus rezos, curaban... ahora ya no hablamos de esto porque son cosas de brujerías y el padre [sacerdote] nos lo prohíbe”, relata una anciana de la comunidad de Cuisnahuat en Sonsonate. La pérdida de estos conocimientos se vuelve aún más dramática si se toma en cuenta que en la mayoría de comunidades indígenas constituyen prácticamente, la única alternativa para enfrentar problemas de salud.

La Pedagogía Indígena³⁶

Tomando en consideración que las formas de aprendizaje al interior de las comunidades sigue todo un proceso de aprendizaje con sus reglas propias, hemos decidido hacer un primer intento por describir lo que aquí llamamos: la Pedagogía Indígena, cuyos elementos centrales son: 1) la transmisión de valores y saberes a través de los consejos y la observación; 2) la participación guiada en las actividades cotidianas y; 3) el uso de medidas correctivas o castigos.

Aprender aconsejando

Casi todas las comunidades participantes en el diagnóstico mencionaron el término *consejo* para referirse

36. El concepto de pedagogía indígena que aquí se presenta fue desarrollado por los equipos de investigación del presente diagnóstico bajo la asesoría de la pedagoga Margaret Freedson-González, investigadora principal del estudio diagnóstico realizado en Chiapas, México. Pese a que se trata de una categoría exógena, creemos que es el concepto que más se acerca a los procesos presentados por las comunidades investigadas.



a la forma propia de educar. En la lengua tsotsil por ejemplo, la palabra que significa *enseñar* [xcal vekutik mantal] o *enseñanza* mantal también se entiende por *aconsejar* o *dar consejos* (Informe Chiapas 1997:52). Generalmente el dar consejos se refiere a la transmisión oral de saberes, normas y valores que debe dominar cada miembro de la comunidad.

Pero el dar consejo no significa sólo la transmisión oral de valores y conocimientos sino que implica todo el proceso educativo, que incluye enseñanzas prácticas para el dominio de habilidades, y donde los padres juegan un papel fundamental. Dar consejo conlleva la idea de enseñar y aprender haciendo. Como ya mencionamos al inicio de este capítulo, estas formas horizontales de transmitir conocimientos facilita enormemente el buen rendimiento de las niñas y niños. Frecuentemente los padres trabajan a la par de los niños y les dejan hacer tareas simples hasta llegar a dominar las más complejas. Otras veces los niños buscan imitar a los padres. “*Se aprende a trabajar gradualmente dicen los q´eqchies y poqomchies, por ejemplo: para jalar leña, primero es una carguita para que acostumbremos el cuello y no lastimemos la columna*” (Informe Guatemala, 1997:95).

Participar en todas las actividades de la vida de la comunidad, también es una forma de aprender. Raras veces los niños y las niñas son excluidos de las actividades de los adultos, desde que son bebés ellos están allí en las ceremonias, en las reuniones comunitarias, en los mercados y en las fiestas. Prácticamente el niño pasiva o activamente participa de todos los momentos educativos.



La participación guiada

Cuando hablamos de participación guiada nos referimos a la participación activa de la niña, el niño o joven en una actividad culturalmente estructurada, en la que se recibe la orientación y el apoyo constante de otra persona con mayor habilidad. Este concepto tomado de la psicología cultural (Rogoff, 1993) nos parece que es el que mejor describe lo que los comunitarios definen con sus propias palabras. En varias comunidades de Chiapas los adultos hablaron de haber aprendido “*pegadito a mi papá*” a “*la par de mi mamá*”. El adulto como *experto* transmite a los niños y niñas las habilidades y destrezas necesarias para su sobrevivencia. Durante la participación guiada, el niño o la niña observa lo que los padres o abuelos hacen y ensayan las actividades de los adultos. Algunas veces los procesos de aprendizaje se dan en forma tan mimética que los adultos creen que aprendieron solos como lo manifiesta una mujer de Mitontic, Chiapas:

“Yo aprendí con mi mamá, viendo cuando ella tejía. Después me dieron un tejido para hacerlo, pero salía mal y continuaba haciéndolo otras veces hasta que salía bien. Mi mamá nunca me dijo hazlo así, está mal hecho. Nada me decía. (...) A veces me sentaba al lado de ella para observarla como tejía y que cambios de hilos hacía. Así aprendí y llegué a veces hasta cobijas de mi papá, toallas, chales, blusas y otras cosas. Ahora soy artesana y considero que hago un trabajo bueno” (Informe Chiapas, 1997:53).

Otros padres demuestran explícitamente una nueva técnica antes de que el niño (a) ensaye por si mismo. “*Mi papá me sujetaba la mano y me decía cómo trabajar, cómo*



agarrar el machete, como usarlo. Si lo hacía mal me explicaba” comenta un adulto de una comunidad q’eqchi’ de Guatemala (Informe Guatemala, 1997:95). También es frecuente que los niños y niñas se inicien en una actividad productiva a través del juego imitativo. Por ejemplo para que las niñas aprendan a tortear reciben bolitas de masa para que hagan sus propias tortillas o bolitas de barro para que hagan pequeñas artesanías.

Un elemento importante de la participación guiada es que al niño o a la niña se le permite ensayar la actividad hasta que logre dominarla y trabajar independientemente sin que medie la presión o tiempos establecidos. El aprendizaje es gradual de acuerdo a la habilidad de los niños. El objetivo final es que los niños (as) o los jóvenes lleguen a dominar las tareas que se requieren para la sobrevivencia familiar y llegue a sentirse orgulloso del producto de su trabajo. A diferencia de las prácticas pedagógicas que se dan en el aula, los padres no exigen al niño que practique una actividad compleja que no es apropiada para su edad.

Medidas correctivas

Idealmente las medidas correctivas deberían usarse como pequeñas amonestaciones cuando el niño o la niña no quieren obedecer. Generalmente se empieza con palabras, con llamadas de atención, pero si esto no es suficiente se recurre al castigo físico como última salida.

A pesar de que en el presente diagnóstico no se centró en el tema del castigo físico, éste apareció como una constante en la mayoría de comunidades investigadas. El



castigo es usado para corregir conductas consideradas inapropiadas por la familia y la comunidad, pero también como estrategia de aprendizaje si una tarea no ha sido bien hecha. En algunas comunidades las medidas correctivas empiezan con llamadas de atención y si éstas no son efectivas, se recurre al castigo físico. *“La primera vez se corregía en voz baja, si no obedecía me hablaban más fuerte, a la tercera llegaba el chicote [cinta de cuero]”* menciona un adulto de una comunidad q’eqchí en Guatemala. Todavía existe la creencia de que si no se castiga, los hijos no obedecen. *“A puro chirrión [rama de un árbol] nos corregían, ese era el que emparejaba para que nos fijáramos... después de los chirriones a hacer más oficios”* relata una mujer de Zunzulaca en El Salvador.

Pese a la predominancia del castigo físico parece ser que las discusiones generadas por la presencia de organizaciones defensoras de los derechos humanos y los derechos del niño están causando ciertos impactos a nivel de toda la sociedad. Un padre de familia de Cuisnahuat en El Salvador refiere: *“ahora interpretamos la vida con nuestros hijos, lo que están viviendo. Les aconsejamos razonando es decir, platicando con ellos, ya no los golpeamos”*. Una madre de la misma comunidad argumenta: *“castigo de maltrato no les doy, pero si les corto sus gustos”*.

No pretendemos aquí hacer un análisis exhaustivo sobre los orígenes y usos del castigo físico o psíquico como estrategia de aprendizaje. Sin embargo es necesario señalar que estas prácticas no son exclusivas de las comunidades indígenas, sino permean a toda sociedad autoritaria. En Guatemala, México o El Salvador en toda la sociedad



siguen existiendo resabios del uso del castigo físico como forma de enseñanza y como manera de ejercer control sobre los otros. Creemos que el cambio de actitud sobre los efectos nocivos del castigo y la violencia intrafamiliar deberán ser temas a profundizar más allá del ámbito pedagógico.

A manera de conclusión

Indiscutiblemente las formas propias de educación con las adaptaciones que las mismas comunidades han considerado necesarias, siguen vigente en la mayoría de Pueblos Indígenas de la región. Estas prácticas han hecho posible mantener y defender valores propios que se expresan en el idioma y la cultura en general. Algunos cambios introducidos para responder a las demandas de un mundo cada vez más globalizante, responden a decisiones tomadas por las propias comunidades. De allí que las innovaciones en las prácticas agrícolas que permiten mayor independencia económica como la introducción del café y el cardamomo, otros productos no tradicionales o las incursiones en el comercio y el transporte, responden al deseo consciente de mejorar su situación económica y ocupar espacios que antiguamente les fueron negados.

En esta lógica se encuentra también el deseo de algunos padres de familia porque sus hijos tengan acceso a la escuela y a la educación formal que les permita nuevas fuentes de ingreso. Tanto en Chiapas, como en Guatemala, la formación magisterial de los indígenas abrió espacios que antes ni siquiera habían sido imaginados. Independientemente de los impactos que ha tenido dentro de la vida política de un país, la formación de pro-



fesionales indígenas permitió el acceso a espacios económicos y de poder que tradicionalmente fueron reservados para los blancos y ladinos. Estas formas de adaptación a procesos sociales cambiantes demuestran que pese a la marginación, las comunidades indígenas buscan nuevos espacios que les permitan hacer valer y ejercer su derecho como ciudadanos.

No se puede hablar de transformaciones sociales sin tomar en cuenta el papel de la mujer indígena. Si bien la participación de la mujer en procesos educativos se ha visto limitada y son el grupo de población con las mayores tasas de analfabetismo, su participación política ha ido en aumento. Vale la pena mencionar aquí el rol activo y protagónico que las mujeres están tomando para denunciar las violaciones a los derechos humanos. En Chiapas, México han sido precisamente las mujeres y niños quienes han desafiado al Ejército mexicano para evitar la militarización de sus comunidades. En Guatemala, el Grupo de Apoyo Mutuo (GAM) y el Consejo Nacional de Viudas de Guatemala (CONAVIGUA), organizaciones integradas por una mayoría de mujeres indígenas, fueron las primeras en exigir el apareamiento con vida de los desaparecidos, la desmilitarización y la abolición del reclutamiento forzoso para el servicio militar. Estos cambios hacen pensar que poco a poco la mujer irá recuperando el rol complementario que la cultura indígena le asigna a la par del hombre, para trabajar juntos en la conformación de un Estado más equitativo y democrático.

Desafortunadamente también hay cambios al interior de las comunidades que no están bajo el control de los comunitarios y que obedecen a estrategias a veces más



sutiles. En este terreno se encuentra el campo de los valores que ha transmitido la escuela, algunos programas de desarrollo y los medios de comunicación. Valores en donde el individualismo y la competitividad están afectando negativamente las relaciones sociales comunitarias. Este fenómeno se observa especialmente en las generaciones más jóvenes que emigran a las ciudades o al extranjero. A pesar de ello y quizá como respuesta a los efectos negativos de la modernización y la globalización, se perciben esfuerzos conscientes por parte de las comunidades indígenas para adaptarse a lo nuevo, sin perder lo propio. Los mayas de toda la región han empezado a hacer públicas sus demandas ancestrales para reivindicar el derecho a prácticas culturales propias, al idioma, a la tierra, a una identidad propia.



CAPÍTULO • • •

LA ESCUELA: ABRIENDO LOS OJOS Y ENDURECIENDO EL CORAZÓN

“Ahora los niños abrieron los ojos, aprendieron a hablar los libros. Ya nos pasan a pisotear” nos cuenta un anciano tsotsil de Chalhuitán en los Altos de Chiapas, México. Existe la percepción de que la escuela y los libros han endurecido el corazón de los jóvenes, que ya no respetan porque aprendieron la palabra de los mestizos. Casi todos los adultos expresan su frustración por lo que perciben como el rompimiento del proceso de transmisión cultural (Informe Chiapas, 1977:80). Una y otra vez en casi todas las comunidades investigadas padres de familia y ancianos explican que sus hijos *“ya no quieren aprender nada”*, *“ya no obedecen”*, *“ya no les interesa lo que les enseñan sus padres y abuelos”*.

Por otro lado también hay valoraciones positivas en relación a la escuela. *“Leer, escribir y hablar un poco de español sirve para defenderse frente a las injusticias, burlas, discriminaciones y también para solicitar servicios, para informarse sobre derechos y responsabilidades, también despierta la mente, quita la timidez”* (Informe Guatemala 1997:47). Para los tsotsiles de Chiapas, la escuela ha servido también para *“abrir los ojos, los oídos y la boca”*. Donde *“abrir los ojos”* se refiere al aprendizaje



de la lecto-escritura, “*abrir los oídos y la boca*” implica poder comunicarse, caminar en las ciudades, leer los nombres de las calles, buscar trabajo, negociar precios justos por sus productos. Los niños y jóvenes que aprenden estas habilidades en la escuela ayudan a sus padres a hacer cuentas, leer y traducir documentos oficiales, sirven como intermediarios ante los mestizos y con representantes del gobierno dentro y fuera de la comunidad (Informe Chiapas 1997:64). Entendida así la escuela permite a los indígenas tener cierto acceso al mundo y asumir más control sobre su destino.

Más allá del valor instrumental las comunidades indígenas reconocen que la escuela, a la que no tuvieron acceso gran parte de los adultos entrevistados y la mayoría de mujeres adultas, ha contribuido a cierta movilidad social y económica. En varios países de la región mesoamericana, algunos indígenas lograron ubicarse como maestros bilingües, otros han ido ocupando espacios dentro de la administración educativa y muy recientemente han empezado a emerger profesionistas indígenas que tienen puestos claves en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

La escuela también ha sido vista como el medio para elevar un poco el desarrollo comunitario. La llegada de maestros indígenas a las comunidades favoreció la gestión de proyectos de infraestructura y contribuyó a legitimar su papel dentro de la comunidad. El hecho de que muchos padres de familia envíen a sus hijos a los centros educativos, a pesar de las enormes limitaciones económicas, también manifiesta la esperanza de que sus hijos logren mejores oportunidades de vida y no les toque



trabajar tan duro y con tantas limitaciones. Gran parte de los entrevistados coinciden en desear un futuro mejor para sus hijos y la comunidad en general.

A pesar del reconocimiento de algunos aspectos positivos que ha introducido la escuela y programas educativos no formales, el impacto que éstos tienen todavía sigue siendo muy limitado y precario para afrontar los serios problemas de sobrevivencia que enfrentan los Pueblos Indígenas. De allí que la mayoría de comunidades investigadas emiten una crítica fuerte hacia la educación formal y hacia los docentes sean estos indígenas o no indígenas. La crítica se centra en: el limitado aprendizaje de los niños y niñas, la lengua de instrucción, el curriculum, la poca utilidad práctica de la escuela y su falta de vínculo con la comunidad. Al maestro se le critica básicamente la falta de compromiso y su frecuente ausentismo. Más allá de estos, se señalan problemas socioeconómicos y políticos que inciden en las condiciones de marginación en las cuales se desarrolla la escuela.

Limitado aprendizaje de las niñas y los niños

Una de las críticas más frecuentes se refiere al limitado aprendizaje de los niños (as) que se revela en altos niveles de reprobación, repetición y deserción escolar. Según los padres de familia, el aprendizaje es demasiado lento “sólo aprenden a, e, i, al siguiente año otra vez lo mismo (...) no hay modo de que salgan de sexto grado. [Los maestros] sólo dejan deber [tarea] pero nuestros hijos no entienden lo que significa. Los días pasan, los niños crecen y alcanzan mayoría de edad y no aprenden, porque no les



explican en idioma materno” (Informe Guatemala, 1997:43). Este punto de vista de los padres nos centra en uno de los graves problemas que enfrenta la escuela en comunidades indígenas y que tiene que ver fundamentalmente con el idioma de instrucción.

El idioma de aprendizaje

Pese a la existencia de escuelas bilingües, en la mayoría de comunidades investigadas, la lengua de instrucción sigue siendo el español. En algunos casos el idioma materno es usado como medio de comunicación. Este problema se ve agravado por la falta de criterios etnolingüísticos para la asignación de maestros a comunidades indígenas. En Chiapas, por ejemplo, de un total de 942 maestros bilingües que trabajan a nivel primaria en los 8 municipios de población tsotsil investigados, solamente el 59% son tsotsiles. A nivel pre-escolar, donde los niños y niñas están todavía adquiriendo los elementos básicos de su lengua materna y dependen de los adultos para su desarrollo lingüístico, solamente 22% de los maestros son tsotsiles. Estas prácticas son reforzadas por el sindicato de maestros (SNTE) que premia la antigüedad laboral con mayor acceso al centro urbano de San Cristóbal de Las Casas en detrimento de las necesidades de las comunidades afectadas.

El uso del español como medio de instrucción limita seriamente la comunicación entre maestros, alumnos y otros miembros de la comunidad. Para los niños y jóvenes implica no tener acceso a una educación comprensible, no pueden interactuar verbalmente con el maestro. Los adultos por su parte, se sienten marginados del proceso



educativo: “ahora [en la comunidad] hay un tsotsil, un tseltal, un ch’ol y un zoque. No entienden los alumnos y tampoco entendemos nosotros y no llegamos a comprender lo que quieren decirnos (...). Cuando no hay maestros tsotsiles, sufren los pobres alumnos por no entender las cosas y así no hay avance de aprendizaje en la escuela” manifiesta un padre de familia. En este testimonio los padres de familia describen un fenómeno que ha sido ampliamente discutido en círculos académicos- el limitado desarrollo lingüístico, tanto en la L1 (lengua materna) como en la L2 (segunda lengua), de los niños (as) que no reciben instrucción en su lengua materna (Informe Chiapas, 1997:70-72).

Numerosos estudios han demostrado que la enseñanza del idioma materno, como parte de un programa bilingüe de mantenimiento, fortalece el desarrollo intelectual y lingüístico del niño (a), refuerza su identidad y vigoriza la práctica de sus derechos culturales. En este contexto aprender otro idioma, como el español, lejos de debilitar el propio se convierte en un enriquecimiento al poder acceder a otra cultura. Aprender a leer y escribir en el idioma materno, también contribuye al posterior desarrollo de estas habilidades para el aprendizaje de otras lenguas³⁷.

Los problemas generados por el uso de una lengua de instrucción que no es la materna se deben no sólo a la falta de maestros hablantes del idioma de la comunidad,

37. Ver: López, E. 1996. No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. En: Godenzzi, J. (Comp.) Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia. CBS-Perú. PEMBI 1998: Malla Curricular para la formación de maestros de la escuela primaria bilingüe intercultural. Guatemala. Documento inédito.



sino también a políticas lingüísticas que han privilegiado el uso del español. De allí que muchos maestros bilingües carecen de una formación sistemática que les permita la enseñanza de la lengua materna (L1). Muchos de ellos, si bien hablan un idioma indígena, raras veces conocen la grafía de su propia lengua. Otros pese a que el curriculum exige la enseñanza a través de la lengua materna terminan por ignorarlo. En esta actitud subyace la desvalorización de la propia lengua como remanente de las políticas asimilistas que buscaron la imposición de la lengua y la cultura dominante. No hay duda de que algunos maestros transmiten actitudes negativas hacia los idioma indígenas. Pero los maestros no son los únicos responsables, tampoco existen materiales didácticos en el idioma materno. En Chiapas la distribución de libros de texto tsotsil/tseltal se limitan al primero y segundo grado y solamente cubre la asignatura de Lenguaje. La falta de un enfoque realmente bilingüe en la instrucción ha producido niños (as) egresados de las escuelas que, según los padres de familia entrevistados, *“ni saben nuestra lengua, ni el español”*.

En la Costa Atlántica de Nicaragua la escuela y grupos religiosos ajenos a la comunidad han contribuido a que la etnia rama haya ido perdiendo sus prácticas culturales, ya no recuerdan sus fiestas locales, creencias, personajes históricos y también han perdido su idioma por la penetración del inglés. Los mayangnas por su parte aún cuando conservan su lengua y parte de su cultura, a nivel lingüístico han sido asimilados por los Miskitos, cuyo idioma se ha impuesto a los otros.

Para las Poblaciones Indígenas que habitan en El Salvador, la situación es más dramática, el nahuatl y el



cacaopera prácticamente están en proceso de desaparición. Todos los contenidos de la escuela se transmiten en español y son muy pocos los esfuerzos por recuperar las lenguas nativas.

El Curriculum

Una de las mayores preocupaciones expresadas por padres de familia y ancianos se refiere a que el curriculum implementado por la escuela carece de contenidos relacionados con la propia cultura. Esta ausencia se explica en parte porque la escuela nunca se enfocó, ni valoró los conocimientos de los indígenas a quienes implícitamente se les considero como ignorantes. Por otro lado, varios maestros, aunque sean de las propias comunidades, desconocen o bien olvidaron las costumbres de su pueblo. Un padre de familia explica su visión del problema: *“muchos maestros, aunque sean indígenas, ya no saben bien nuestra costumbre porque donde estudiaron, no les enseñaron nuestra costumbre. (...) Los maestros ya no saben como se arregla los asuntos del pueblo, de la comunidad, la forma de vivir, la forma de comer y ya no orientan a nuestros hijos”* (Informe Chiapas, 1997:73-74).

Este testimonio es ilustrativo del impacto destructivo de las prácticas educativas fomentadas por la escuela y de la falta de preparación del maestro para asumir su papel como agente socializador del niño. Se critica también que la escuela enseña a los niños patrones de crianza que entran en contradicción con los valores comunitarios. Lo más significativo es la pérdida de respeto hacia los mayores. Muchos dicen que los niños y niñas que han asistido a la escuela *“se han vuelto alzados[rebeldes]”*,



que simplemente no obedecen, “*ya no quieren trabajar*”, que se han vuelto haraganes. Existe la percepción también de que los libros “*han endurecido los corazones*” de los jóvenes, que ya no respetan porque aprendieron la palabra de los mestizos. Aparentemente, el aprendizaje de una segunda lengua y el rechazo implícito a la propia cultura provoca conflictos de identidad que hace a los jóvenes frecuentemente avergonzarse de lo que es suyo.

Los resultados de la discontinuidad entre las enseñanzas de la escuela y las prácticas comunitarias se reflejan también en la pérdida parcial del idioma y cultura. Hay centros educativos que propician el abandono del traje (Informe Guatemala, 1997:38). Muchos padres de familia reconocen que las *nuevas ideas de la escuela* están debilitando sus costumbres y reorientando a sus hijos hacia una visión secular del mundo. Se quejan también de que los jóvenes escolarizados ya no dan importancia a las prácticas espirituales. Ya no quieren acompañar a sus padres a las ceremonias de los cerros ni a las demás festividades que son tan importantes para el balance familiar y comunitario (Informe Chiapas, 1997:84).

En algunas comunidades tsotsiles de Chiapas, las críticas al enfoque cultural del curriculum oficial asumen un tono más político. En una comunidad se escucharon duras condenas a la escuela secundaria por ignorar todo aquello que es propio de la comunidad: “*si se están volviendo inteligentes [los jóvenes], pero de acuerdo a la inteligencia de los ricos. No se vuelven inteligentes de su propia lengua y su propia cultura indígena. Solo están aprendiendo las ideas de los mestizos*” (Informe Chiapas, 1997:74).



La poca utilidad práctica de la escuela

Es un hecho que la escuela ha despertado expectativas en los jóvenes, que difícilmente se ven satisfechas. Con excepción de aquellos que logran ubicarse como maestros bilingües, que son los menos, quienes egresan de la escuela con una formación ya deficiente apenas tienen acceso a desarrollar actividades calificadas. El mercado de trabajo los sigue estigmatizando por el uso precario del español y el manejo deficiente de la escritura y las operaciones matemáticas básicas. Es así como al emigrar a las ciudades en busca de mejores oportunidades, terminan realizando actividades de la economía informal con ingresos muy bajos.

Aquellos jóvenes que egresan de primaria y no tienen alternativas para continuar sus estudios se quedan al lado de sus padres sin ni siquiera contar con las herramientas básicas para mejorar la productividad agrícola o para ganarse la vida en el campo. Si tradicionalmente el enfoque enciclopédico de la educación basado en la memorización y la repetición ha resultado ser irrelevante, lo es aún más para las poblaciones indígenas obligadas a trabajar duramente para garantizar la sobrevivencia. Son muy pocas las escuelas que preparan a sus alumnos para enfrentar los problemas de desarrollo en el campo. Son todavía escasas las experiencias en donde se combinan los conocimientos teóricos y prácticos para que el o la alumna aprenda técnicas u oficios para mejorar las economías familiares. No obstante es necesario señalar que la escuela por si sola, no resolverá los graves problemas del área rural, si esta no va acompañada de conceptos de desarrollo regionales culturalmente



pertinentes que hagan atractivo vivir en el campo e innecesario migrar a las ciudades o centros urbanos.

La falta de vínculo escuela-comunidad

Como hemos descrito anteriormente, la escuela se ha desarrollado prácticamente al margen de la comunidad. Su punto de partida nunca fue responder a las demandas comunitarias, sino más bien implantarse como uno de los motores para lograr la modernización y el desarrollo de las comunidades indígenas desde la perspectiva urbano-occidental. En México, por ejemplo, ésta llegó con algunos proyectos de infraestructura como puestos de salud y pavimentación de calles. El problema fundamental ha sido que la escuela se quedó como símbolo de un desarrollo que sigue estando muy lejos para la mayoría de comunidades indígenas. Por otro lado, los comunitarios raras veces fueron consultados acerca de sus expectativas de desarrollo. Eso ha contribuido en gran parte al fracaso del proyecto escolar y a la búsqueda de nuevas alternativas educativas que refuercen el vínculo escuela-comunidad y que permita la participación activa de padres de familia y líderes comunitarios en los procesos educativos.

Los problemas socioeconómicos

La gran mayoría de comunidades indígenas investigadas siguen enfrentando serios problemas económicos que limitan enormemente su desarrollo. La dieta básica de sólo maíz y frijol por ejemplo, incide en el desarrollo físico e intelectual del niño y la niña, quienes si



asisten a la escuela, tienen que hacerlo después de haber cumplido con tareas domésticas o del campo. Los maestros por su parte se quejan de que los niños y niñas llegan a recibir clases con hambre y solo asisten algunos días de la semana. Sienten que todos sus esfuerzos son inefectivos ante las repetidas ausencias de los niños quienes tienen que acompañar a sus padres cuando se van a trabajar a las fincas.

Los recursos económicos destinados a la educación indígena, por otro lado, son tan limitados que no constituyen un aliciente para enviar a los niños a la escuela. Ante la falta de incentivos económicos como becas o libros de texto gratuitos, los padres de familia prefieren sacar a sus hijos de la escuela para que ayude en las tareas del campo. El círculo vicioso de la pobreza y la falta de alternativas de desarrollo se reflejan en bajo rendimiento escolar, repetición y deserción. En comunidades indígenas guatemaltecas por ejemplo el promedio de asistencia escolar apenas llega al 1.3 años. La deserción escolar alcanza hasta un 19% en departamentos como Alta Verapaz.³⁸

La formación y labor del maestro - el problema eterno

Algunos padres reconocen que hay maestros comprometidos con la educación de sus hijos pero con serias limitaciones para ejercer su mandato. De hecho en

38. CEPAL/ PNUD 1998. Guatemala- los contrastes del desarrollo humano. Guatemala.



Guatemala, han sido maestros indígenas quienes cansados de regirse por el curriculum tradicional y conscientes de la necesidad de una educación respetuosa de la cultura indígena, han optado por trabajar en proyectos pilotos que les permita hacer innovaciones educativas. Estos esfuerzos todavía son muy recientes y falta evaluar el impacto que están teniendo en las comunidades³⁹ .

Para la gran mayoría de padres de familia consultados, el problema principal de la escuela radica en la falta de compromiso de los maestros con la educación de sus hijos. Algunos de ellos apenas llegan tres de los cinco días que tienen que permanecer en la comunidad. Esto se explica en parte porque muchos maestros, que no son de las comunidades que les han sido asignadas, prefieren vivir en los centros urbanos más cercanos por las incomodidades que implica vivir en el campo. La frecuente inasistencia a sus labores tiene que ver también con su participación en reuniones profesionales o el cobro de salarios.

Otra de las quejas frecuentes ha sido que algunos maestros indígenas desvalorizan a la cultura indígena y prefieren el uso del español. En Chiapas todavía hay maestros argumentando que la enseñanza en lengua materna responde a políticas impuestas desde arriba para mantener a los indígenas en el atraso. Son pocos los docentes que comprenden los fundamentos de la educación bilingüe y su importancia en el rendimiento escolar.

39. Ejemplo de ello son la Asociación de Centros Educativos del Nivel Primaria y Medio conformada por maestros indígenas que vienen impulsando la educación maya en varias regiones del país



Es muy inusual que los maestros, por su parte, asuman una posición autocrítica en relación con su práctica docente. Sus observaciones sobre el mal funcionamiento de la escuela se orientan al sistema educativo en general, a la administración educativa, a los padres de familia y al impacto de la pobreza. No obstante es necesario reconocer que los maestros, especialmente del área indígena, se ven sometidos a una serie de presiones y problemas de difícil solución. Algunos de ellos se refieren a la deficiente preparación del maestro para cumplir con sus funciones como docente, promotor comunitario y en algunos casos intermediario entre la comunidad y el gobierno. Frecuentemente, la carga de funciones asignadas al maestro terminan creando conflictos de lealtad entre la institución que lo contrata, generalmente el estado o la iglesia y la comunidad a la que atiende. A menudo tiene que mediar entre bandos antagónicos y cumplir con roles que van más allá de su labor educativa. El caso más ilustrativo de ello lo constituye Chiapas en donde algunos maestros bilingües fueron cooptados por el partido oficial para ejercer como agentes políticos convirtiéndolos así en caciques culturales⁴⁰.

El problema de la formación de maestros es común a la mayoría de comunidades investigadas. Jóvenes que apenas cursaron la secundaria o el bachillerato se enfrentan como maestros con serias dificultades para cumplir con las exigencias de los planes educativos. Con

40 Para mayor información sobre este tema ver: Pineda, L.O. 1995. Maestros bilingües, burocracia y poder político en los Altos de Chiapas. Altres Costa-Amic. Puebla, México.



excepción de México, la mayoría de países investigados cuentan con muy pocas normales de formación de maestros bilingües para atender áreas indígenas. La mayoría de profesionales que actualmente trabajan en Guatemala ejerciendo el magisterio bilingüe, fueron capacitados para atender áreas urbanas; mientras que aquellos maestros egresados de las escuelas normales llamadas bilingües, cuentan con una serie de problemas en su formación⁴¹. Por otro lado el maestro se encuentra ante el dilema de enseñar en el idioma materno y de acuerdo a la cultura, habiendo sido formado dentro de un sistema educativo que se caracteriza por el desprecio a la cultura y lenguas indígenas. Ante esta situación de tensión, los prejuicios ya internalizados por el maestro indígena, son reproducidos en su actividad docente perpetuando así, consciente o inconscientemente, el desprecio hacia lo propio y la sobrevaloración de lo ajeno.

Otro problema se refiere a las serias contradicciones que tiene el sistema bilingüe. En Chiapas los supervisores insisten en que enseñen la lectoescritura de la lengua materna, pero que evalúen el aprendizaje de los niños y

-
41. Un diagnóstico realizado en Guatemala por el Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural (PEMBI) en 1998, revela los serios problemas que enfrentan las Escuelas Normales que se autodenominan bilingües. Entre los más relevante se encontró que el pensum de estudios tiene una sobrecarga de asignaturas de contenidos generales que no preparan al maestro para ejercer la docencia en la escuela primaria. Se da también escasa atención a conocimientos y propuestas pedagógicas para asegurar el adecuado desempeño del futuro maestro. Y quizá lo más alarmante fue reconocer los mínimos contenidos de cultura maya y la poca utilización de la lengua materna. Ver: PEMBI 1998: Malla Curricular para la formación de maestros de m/(U) la escuela primaria bilingüe intercultural. Documento inédito.



niñas en español, además exigen que los maestros *adecuen el programa nacional* al medio indígena.

En Guatemala, por ejemplo, se ha dado la contratación de maestros bilingües, sólo por dominar uno de los idiomas indígenas y sin ninguna capacitación para la enseñanza bilingüe. Los maestros, por su lado, se quejan de que no existe consenso sobre la forma de escribir los idiomas mayas y esto dificulta su enseñanza. Otros creen que el avance principal de la educación bilingüe es el poder comunicar con los niños en la lengua materna. También hay quienes argumentan que algunos padres les exigen enseñar español a sus hijos (Informe Guatemala, 1997:50). Estas tendencias parecen estar cambiando, especialmente entre los maestros y padres de familia que impulsan la educación maya en Guatemala. Son ellos quienes reconocen la importancia de la lengua materna en la conformación y transmisión de la cultura.

Los maestros también expresan su frustración por la situación socioeconómica de las comunidades y su impacto en la educación. Les desalienta la inasistencia de sus alumnos por las constantes migraciones de sus padres en la búsqueda de fuentes de trabajo o bien porque los niños en edad escolar tienen que contribuir con su trabajo a la economía familiar. Otros maestros reconocen el grave impacto que tienen los problemas de salud, desnutrición y hambre sobre el estado de ánimo y el aprendizaje de los niños.

A los problemas socioeconómicos, según los maestros, se agrega el bajo presupuesto para la educación en áreas indígenas. No sólo se carece de escuelas, mobiliario y



materiales educativos, sino también de plazas para maestros, dando como resultado las famosas escuelas unitarias o multigrados, en donde un solo maestro tiene a veces que atender hasta seis grados de primaria (Informe Guatemala, 1997:50). Junto a estas carencias se encuentran los problemas clásicos de administraciones educativas burocráticas y verticalistas que asignan maestros del área urbana para el área rural o promueven el cambio constante de directores y supervisores con serias repercusiones para dar continuidad al trabajo iniciado en una escuela.

Entre las principales demandas de los maestros se encuentran: la capacitación en aspectos de la propia cultura, metodología para la enseñanza de ambas lenguas, la elaboración de materiales educativos que respondan a la visión de las comunidades y el cómo establecer lazos con la población objetivo. Muchos maestros también son conscientes de que numerosos cursos que se les imparten han resultado ser poco efectivos por su falta de vínculo con la práctica docente, por ser de carácter masivo y frecuentemente improvisados, por carecer de seguimiento y supervisión o bien porque éstos responden a temas de moda que desvalorizan los conocimientos anteriores creando un efecto desorientador, más que innovador.

El acceso a la cultura universal desde lo propio

Erróneamente se ha creído que el conocimiento y la experiencia propia forman parte de saberes que nada tienen que ver con el conocimiento universal de corte occidental, asociado al desarrollo tecnológico y al *progreso económico*. El fracaso de muchos proyectos desarrollistas,



entre ellos la escuela, ha llevado a replantear la lógica del desarrollo que supuestamente debería traducirse en bienestar para todos. Lejos de alcanzar este objetivo los proyectos se encontraron con qué, pese a sus esfuerzos, la brecha entre los que tienen mucho y los que no tienen nada cada vez es mayor. Esta situación llevó a la reflexión de que el desarrollo concebido desde los parámetros occidentales estaba condenado al fracaso y que los problemas globales, requerían de soluciones creativas.

Si bien el modelo educativo desarrollado especialmente por la escuela ha contribuido a desvalorizar la lengua y las prácticas de reproducción material y espiritual de las culturas indígenas y de otros pueblos originarios, los comunitarios no buscan prescindir de ella. Por el contrario se postula la transformación drástica de ésta institución y de los tradicionales proyectos de desarrollo, de manera que estos respondan a las necesidades planteadas por las mismas poblaciones y se articulen con los procesos de enseñanza vigente en las comunidades.

Desde la perspectiva de las comunidades indígenas consultadas, la escuela debería ser el instrumento que les permita la revitalización de su cultura, especialmente aquellos conocimientos y valores que han hecho posible su sobrevivencia como pueblos. Generalmente esta institución ha favorecido la idea de que solo mediante los sistemas formales de educación se puede acceder al conocimiento, desvalorizando así los saberes propios. Refiriéndose a éste fenómeno un adulto de la comunidad de Morro Grande en El Salvador señala: *“antes no era defecto no tener grado de escuela, ahora uno se avergüenza”*.



Algunas miembros de comunidades consultadas apelan por una educación que promueva la unidad de los pueblos en base al respeto y el reconocimiento del otro. Una educación en donde maestros y comunitarios inicien un diálogo que permita la incorporación de lo nuevo, sin perder lo propio. En donde lo propio pase a ser parte de ese conocimiento universal. Una educación en donde adultos y ancianos participen y contribuyan al fortalecimiento y difusión de los conocimientos ancestrales. Una escuela que responda a las necesidades planteadas por las mismas comunidades. Es decir en donde la comunidad establezca prioridades sobre los fines educativos, participen en procesos de evaluación y decidan sobre fondos destinados a la educación.

A nivel lingüístico demandan una educación realmente bilingüe, de manera tal que los niños y niñas logren un manejo eficiente de ambas lenguas. Demandan que el uso de las lenguas indígenas trascienda el aula y se fomente en todos los ámbitos sociales y niveles de comunicación incluyendo la radio, la prensa y la televisión. Exigen, además, que la producción de materiales educativos y de otro tipo en los idiomas indígenas respondan a la cosmovisión de las comunidades involucradas. Para ello proponen fomentar la participación comunitaria en la elaboración de materiales educativos y propiciar procesos de investigación participativa que contribuyan a fortalecer y sistematizar los conocimientos vigentes. En poblaciones en donde la lengua se ha visto desplazada por el español o por el inglés demandan programas que contemplen la recuperación y revitalización de las lenguas indígenas y de otros pueblos originarios.



Requieren también que el estado cumpla su mandato de ofrecer educación básica gratuita y que, dada las condiciones de marginación de las comunidades indígenas, destine fondos para impulsar la educación indígena bilingüe e intercultural. En esa línea piden desde la construcción de escuelas, equipamiento y materiales educativos, así como el acceso de los niños y niñas indígenas a todos los niveles educativos. Esto último supone la asignación de becas a estudiantes para tener acceso al nivel diversificado.

En cuanto a la formación de maestros indígenas piden que la capacitación responda a las características culturales y lingüísticas y a la cosmovisión de los Pueblos Indígenas. Además que la asignación de maestros se haga tomando en cuenta las particularidades lingüísticas de las comunidades, de preferencia que sean de la comunidad o comunidades vecinas y que se les capacite en la metodología para la enseñanza bilingüe. Solicitan que la formación del maestro incluya elementos prácticos que contribuyan a mejorar la productividad en las comunidades incluyendo desde las labores agrícolas hasta las artesanías.

Se plantea también una escuela que rompa con los esquemas tradicionales de clases magistrales basadas en la memorización y repetición de contenidos descontextualizados, que no dejan casi ninguna opción para la participación activa del alumno. Tales prácticas se contraponen con la orientación tradicional de la socialización familiar y comunitaria de los Pueblos Indígenas basada en el aprendizaje activo y participativo.



De allí que cualquier programa educativo deberá partir de los valores culturales indígenas no solo como parte de los contenidos curriculares, sino también como parte integral de una nueva pedagogía. Este nuevo enfoque, supone una redefinición del rol del maestro como aquel que acompaña los procesos educativos, el que facilita el aprendizaje y favorece el vínculo entre la escuela y la comunidad.

En cuanto a los contenidos educativos se propone la articulación de los saberes propios con los saberes universales, de forma tal que esta integración no contribuya a una visión parcializada del mundo y a procesos violentos de asimilación, sino que responda a la visión holística del mundo que prevalece en la mayoría de comunidades indígenas. Esta visión puede dar las pautas para procesos educativos más significativos y más acordes con las demandas de un mundo cada vez más globalizante.

Algunas de las demandas anteriores han empezado a ser incorporadas en los procesos de reforma educativa que actualmente se discuten en toda la región. Sin embargo, en ningún otro país del área mesoamericana como en Guatemala, la propuesta de Reforma Educativa elaborada como parte de los Acuerdos de Paz firmados entre gobierno y guerrilla, se convierte en la articulación de las demandas y reivindicaciones indígenas. Ha sido especialmente el Pueblo Maya junto con algunas ONG´s trabajando en educación quienes han puesto en la mesa de debate la urgencia de una transformación profunda



del sistema educativo. En ese sentido consideramos importante recoger aquí algunas de las experiencias de las escuelas y organizaciones mayas que con sus propuestas innovadoras ya están contribuyendo al proceso de reforma educativa. A partir de allí se dibujan los escenarios de lo que podría llegar a ser un modelo de educación respetuoso de la diversidad lingüística y cultural del país, una educación realmente intercultural para todos.



CAPÍTULO ••••

EL RENACIMIENTO DE LA EDUCACIÓN MAYA: MÁS ALLÁ DE LO ÉTNICO LOCAL

En medio de las secuelas dejadas por una guerra interna que afectó especialmente a la población indígena guatemalteca, diversos grupos mayas han empezado a hacer suyo el debate sobre la conformación de un Estado multicultural y plurilingüe⁴². Estos debates contribuyeron a la Reforma Educativa que actualmente se plantea y por otro lado, han servido de base para impulsar y desarrollar la educación maya en el país.

Desde la década de los noventa, numerosas iniciativas mayas, en su mayoría autogestivas, vienen trabajando en proyectos educativos y culturales que reivindican el derecho a una identidad nacional a partir del reconocimiento de la diversidad cultural. Iniciativas que abiertamente se declaran en contra de una educación homogenizadora y asimilacionista. Estas escuelas no buscan segregar a los alumnos sino educarlos desde su cultura para que tengan una posición más crítica ante las

42. Como lo señala Ruth Moya la riqueza de ideas sobre interculturalidad proviene especialmente del sector maya de la sociedad guatemalteca. Ver Moya R. 1997. Perspectivas de la educación bilingüe intercultural en Guatemala. En: Pueblos Indígenas y Educación No. 37-38 (Julio-Diciembre 1996) Ediciones Abya-Yala. Quito-Ecuador. Pág. 94.



otras culturas con las que conviven. Algunas de estas experiencias fueron presentadas en el Primer Congreso de Educación Maya en Guatemala, celebrado en agosto de 1994 y más recientemente en el Congreso de Educación Maya llevado a cabo en mayo de 1998⁴³.

Una de las experiencias de educación maya más consolidadas la constituye el Centro Educacional Bilingüe *Qawinaqel* que cuenta con los niveles de Primaria y Ciclo Básico y que se encuentra ubicado en Palín, Escuintla. *Qawinaqel* se inició como un movimiento indígena de reivindicación cultural. Ya en 1974 comenzaron a fomentar la danza, el teatro, la marimba, artesanías, promoción y divulgación del idioma Poqomam. Entre los logros valiosos de esta iniciativa están el haber ido ganando un espacio de respeto entre las dos culturas, Poqomam y ladina, el estar fortaleciendo la educación maya, la cosmovisión y espiritualidad indígena y el haber logrado espacios públicos a través de un proyecto de radio en Poqomam⁴⁴. Así como ésta, existen más de 50 escuelas mayas distribuidas por todo el país⁴⁵. Estas escuelas están

43. Este último congreso tuvo como eje central de discusión promover el desarrollo de la Reforma Educativa, estimular el fortalecimiento institucional y delinear estrategias de incidencia de la educación maya en el desarrollo nacional. Ver: II Congreso Nacional de Educación Maya. Informe Resumido de Relatoria. Quetzaltenango, 22 de mayo de 1998. P. 1. Fotocopia.

44. Asociación de Centros Educativos Mayas del Nivel Medio, PEMBI/GTZ 1995. Memoria del Seminario Taller ¿Educación Maya...Educación Bilingüe...Educación Intercultural... Educación para el Trabajo? Quetzaltenango. Pág. 28. Entrevista realizada con Héctor Leonardo Benito, miembro del Consejo Mayor del Consejo Nacional de Educación Maya. Guatemala 27.10.98.

45. El Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya (PROMEM) ha logrado identificar a 50 centros educativos dedicados a la educación maya. La gran mayoría se ubican en departamentos como Chimaltenango, Sololá, Quetzaltenango, Huehuetenango e Izabal.



ensayando propuestas educativas innovadoras que buscan el rescate y valoración de la cultura y el idioma propio como prerrequisito para la conformación de un Estado democrático e incluyente.

Aunque todavía existe poca sistematización sobre las experiencias educativas de las escuelas mayas y no se cuenta con un currículum unificado, ya existen algunos lineamientos filosóficos y algunas propuestas curriculares⁴⁶ que orientan el que hacer educativo de estas escuelas. Algunos de esos fundamentos son entre otros: fortalecer la identidad étnica, cultural y lingüística de los diferentes grupos étnicos que habitan Guatemala y responder a las necesidades educativas de las comunidades y regiones.

Además de ello se busca implementar un modelo curricular que contemple como elemento primordial la cultura y el idioma materno, promover los valores y normas sustentadas en la cosmovisión maya y ofrecer a la niñez indígena la oportunidad de educarse en el contexto de su propia cultura sin dejar de aprovechar los aportes positivos de la cultura universal. Esto a fin de propiciar el conocimiento, respeto y convivencia con otras culturas existentes en la sociedad nacional y universal⁴⁷. Como

46. El Centro de Documentación e Investigación Maya (CEDIM) ha trabajado aspectos curriculares para las escuelas mayas. Para más información ver: Chávez R. 1998. Alternativas al Currículum Tradicional e Innovaciones Didácticas. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Educación Maya. Quetzaltenango.

47. Estos son algunos de los lineamientos filosóficos de las Escuelas Mayas planteadas por el Centro de Documentación e Investigación Maya CEDIM. En: Montejo Díaz, R. 1998. Educación Maya, concepción filosófica, definición, finalidades y características metodológicas. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Educación Maya. Guatemala.



retos se plantean la construcción de un curriculum que se vincule con el proceso de paz, que consolide la democracia, la solidaridad y el desarrollo. Donde la cultura maya esté abierta a una relación intercultural auténtica⁴⁸.

Vista así, la educación maya además de convertirse en una propuesta pedagógica se convierte en una propuesta política que va más allá del ámbito escolar. Tal propuesta apunta a la superación de condiciones sociales desiguales e injustas y a la construcción de nuevas relaciones sociales dentro de una nación diversa. En este sentido la lucha del Pueblo Maya por el reconocimiento del derecho que tiene a una educación propia y culturalmente pertinente debe tomarse como parte del debate de la nación, como un aporte a su desarrollo. De allí que, la aceptación de la identidad maya como uno de los componentes de la nación, podría ayudar a la redefinición de lo ladino, lo criollo, lo Xinka y lo Garífuna.

Para alcanzar sus fines, la educación maya propone el uso de una metodología alternativa en donde el niño (a) se convierta en protagonista de su propio aprendizaje, en donde se retomen los principios de la educación propia basada en la práctica vivencial, en la participación continua al lado de los adultos, en estrategias de aprendizaje marcadas por la colectividad y la solidaridad grupal. Metodologías estas que no solo han demostrado ser exitosas para el aprendizaje, sino que también contribuyen a mantener y recrear la propia cultura.

48. Proyecto de Desarrollo Santiago- PRODESSA 1998. Educación Maya y Alternativas al Currículum Tradicional e Innovaciones Didácticas. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Educación Maya. Guatemala.



En la práctica la implementación de una educación maya enfrenta una serie de problemas en la aplicación de un curriculum propio. Para poder sobrevivir y ser parcialmente reconocidas, las escuelas aludidas han tomado elementos del curriculum nacional e introducido una serie de contenidos de la propia cultura con énfasis en el idioma materno, la espiritualidad, la tradición oral y el uso del calendario maya. Entre las principales carencias para construir un curriculum propio se encuentran la falta de material educativo en idiomas indígenas y desde la perspectiva indígena, falta de reconocimiento y apoyo por parte del Ministerio de Educación y serias dificultades económicas que hacen difícil lograr la permanencia de los maestros contratados. Generalmente un maestro que labora en estas escuelas percibe un salario simbólico que no se acerca ni en una tercera parte al salario oficial. Prácticamente no existen condiciones que permitan el desarrollo y promoción de la educación maya.

La respuesta del Ministerio de Educación ante esta problemática ha sido la concesión de pequeños subsidios que cubren a veces una tercera parte de los gastos y que apenas permiten el funcionamiento de estos centros. El Ministerio ni siquiera las reconoce como escuelas mayas con reivindicaciones culturales, se les considera proyectos pilotos de educación bilingüe⁴⁹. Y esto a pesar de que con la firma del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas el gobierno se comprometió a

49. Entrevista realizada con Héctor Leonardo Benito miembro del Consejo Mayor del CNEM y del ASCEM Secundaria realizada en Guatemala el 27.10.1998.



impulsar las Escuelas Mayas e incluso promover la creación de la Universidad Maya⁵⁰.

Para fortalecer su experiencia e incidencia los centros educativos mayas se unieron desde 1993 en la Asociación de Centros Educativos Mayas de Nivel Primaria (ASCEM-Primaria) y la Asociación de Centros Educativos Mayas de Nivel Medio (ASCEM-Secundaria). Ambas organizaciones vienen luchando por el reconocimiento legal y apoyo económico para el impulso de la educación maya⁵¹. Otras organizaciones y proyectos como el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM), el Proyecto Movilizador de la Educación Maya (PROMEM), el Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural (PEMBI) y la Fundación Rigoberta Menchú Tum entre otros, también vienen trabajando desde hace un par de años en el fortalecimiento de la educación maya en el país. El PEMBI junto con otras organizaciones han trabajado en la Malla Curricular para la formación de maestros de la escuela primaria bilingüe intercultural y

-
50. Textualmente en literal 3. de Reforma Educativa el Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas refiere: "En el contexto de la reforma educativa, se tendrá plenamente en cuenta las distintas experiencias educativas mayas, se seguirá impulsando las Escuelas Mayas y se consolidará el Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural para los pueblos indígenas y la Franja de Lengua y Cultura Maya para toda la población escolar guatemalteca. Asimismo se promoverá la creación de una Universidad Maya o entidades de estudio superior indígena y el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Maya". Ver: Universidad Rafael Landívar et al. 1998. Acuerdos de Paz 3ª ed. Guatemala. Pp. 86 y 87.
51. Entrevistas realizadas con Cesar Teny Maquín coordinador del ASCEM Primaria. Guatemala Septiembre de 1998 y Héctor Leonardo Benito del ASCEM Secundaria. Guatemala 27.10.98.



cuyos contenidos se vienen aplicando en varias normales del país. Lo interesante de esta propuesta es que su construcción ha sido un largo proceso de debate entre las mayoría de actores educativos y constituye ya una propuesta concreta para la Reforma Educativa en el país⁵².

Falta ver si con el impulso de dicha reforma habrán más espacios para que estas experiencias logren consolidarse. Uno de los críticos indígenas teme que con la Reforma Educativa las Escuelas Mayas terminen por diluirse dentro del sistema nacional de educación y pierdan su objetivo fundamental- fortalecer la identidad maya -. Por ello considera que la Educación Maya debería continuar como un sistema paralelo que siga implementando innovaciones educativas para fortalecer la educación maya y alimentar la reforma⁵³. Otros piensan que si bien es necesario un sistema educativo con objetivos generales comunes, debería ser posible la coexistencia de subsistemas, considerando así a la educación maya, a fin de permitir el fortalecimiento de la propia cultura y desarrollar contenidos desde lo maya. De lo contrario se corre el peligro que nuevamente se realice una reforma

52. Para mayor información al respecto ver: Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural (PEMBI). Malla Curricular para la formación de maestros de la escuela primaria bilingüe intercultural. Xelajú Noj, abril, 1998. Versión preliminar. Fotocopia.

53. Entrevista con Celso Chaclán, miembro del CNEM y Asesor Técnico del Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya (PROMEM). Guatemala, 18.12.98. Esta idea fue discutida en el último Congreso Nacional de Educación Maya. Allí se propuso que el Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) destinara fondos para apoyar la educación maya. Ver: II Congreso Nacional de Educación Maya. Informe resumido de relatoria (borrador). Quetzaltenango, 22 de mayo de 1998. Fotocopia.



educativa donde tienen cabida los otros, pero desde la perspectiva exclusiva de la sociedad dominante⁵⁴.

Acercándose a la Utopía: La Reforma Educativa en Guatemala

Actualmente el sistema educativo asimilista y homogenizante se ha visto duramente criticado. A más tardar con la firma del *Acuerdo sobre Derechos e Identidad de los Pueblos Indígenas* los problemas de estos pueblos fueron trasladados a la agenda nacional. Según este acuerdo *“los pueblos indígenas han sido particularmente sometidos a niveles de discriminación de hecho, explotación e injusticia por su origen, cultura y lengua”*. Como muchos otros sectores, señala este instrumento político, *“padecen de tratos y condiciones desiguales e injustas por su condición económica y social”*. El acuerdo parte de que *“en Guatemala será posible desarraigar la opresión y la discriminación sólo si se reconocen en todos sus aspectos la identidad y los derechos de los pueblos que la han habitado y la habitan”*. También plantea la urgente necesidad de realizar una reforma educativa que *“responda a la diversidad cultural y lingüística de Guatemala, reconociendo y fortaleciendo la identidad cultural indígena, los valores y sistemas educativos mayas y de los demás pueblos indígenas”*⁵⁵.

54. Entrevista realizada con la Dra. Katherine Grigsby, asesora técnica principal del Proyecto Movilizador de la Educación Maya PROMEM/UNESCO. Guatemala, 09.02.1999.

55. Universidad Rafael Landívar 1998. *Acuerdos de Paz*. Guatemala. PP. 77,78 y 85.



El anterior es el marco político que dio origen al *Diseño de Reforma Educativa* y que fuera presentado por la Comisión Paritaria en julio de 1998. Lo novedoso de esta propuesta es que propició el concurso de varias organizaciones mayas, garífunas y no indígenas para hacer su aporte y enriquecer el debate sobre la educación del futuro. Alrededor del tema de la Reforma Educativa, pero ya antes de la firma de los Acuerdos de Paz, se realizaron varios encuentros nacionales y regionales que alimentaron las propuestas educativas⁵⁶.

Por lo tanto asistimos aquí al inicio de nuevas formas de trabajo que supera las viejas practicas de los expertos haciendo propuestas desde el escritorio para dar la participación a amplios sectores de la población. Estamos al inicio de lo que podría ser el ejercicio de valores democráticos que buscan el consenso. El carácter participativo en el diseño de la reforma educativa se amplía a su implementación para dar cabida así a experiencias innovadoras compatibles con la multiculturalidad que caracteriza a este país. Por primera vez se reconoce que la participación social lejos de ser una amenaza como antes, se convierte en una posibilidad de generar soluciones a problemas complejos. Por primera vez, la nación guatemalteca se define como la máxima expresión de la unidad en la diversidad.

56. Por ejemplo. El Primer Congreso de Educación Maya en Guatemala, celebrado en agosto de 1994; El Seminario Taller: Reforma Educativa Ya!, organizado por el Centro de Estudios de la Cultura Maya, CECMA; Encuentros organizados por ASIES/PREAL en torno a la reforma educativa; Encuentros regionales organizados por PEMBI; Talleres organizados por la Fundación Rigoberta Menchú Tum entre muchos otros.



Entre los ejes fundamentales que la Reforma Educativa plantea para hacer realidad los postulados anteriores están favorecer la vida en democracia y cultura de paz partiendo de que *“no se puede constituir ni mantener una sociedad democrática y de paz, sin desarrollar al mismo tiempo generaciones de personas pluralistas, solidarias, respetuosas y equitativas”*. Se reconoce además la necesidad de propiciar la unidad en la diversidad, sustentada ésta en el respeto y ejercicio de los derechos sociales, políticos, culturales, económicos y espirituales de todos los guatemaltecos. La unidad en la diversidad plantea la convivencia interétnica respetuosa y solidaria.

Asimismo se propone fomentar el desarrollo integral sostenible. Este eje se vincula a la eliminación de la pobreza, el cuidado de la salud y el ambiente. Articula la educación y la cultura con el crecimiento económico, el desarrollo integral, la equidad social y la solidaridad. Otro de los ejes de la reforma es reconocer que la ciencia y tecnología son intrínsecas al ser humano y a los Pueblos para asegurar su desarrollo en armonía con la naturaleza. Este fundamento reconoce que existe un rico caudal de ciencia y tecnología indígena que requiere ser recuperada y sistematizada como aporte a la sociedad guatemalteca y universal⁵⁷.

La reforma educativa también reconoce que Guatemala es un país multicultural, pluriétnico y plurilingüe que aspira a la democracia y el pluralismo como sistema de vida. En este contexto la educación

57. Comisión Paritaria de Reforma Educativa, 1998. Diseño de Reforma Educativa. Guatemala. PP.52-55.



tendrá, como uno de sus objetivos, inculcar el respeto y valoración por todas las culturas de la nación y fortalecer los valores de cada una de ellas. Eso implica, según la misma reforma, *“la aplicación de medidas educativas para detectar y erradicar prejuicios y estereotipos, y cualquier forma de discriminación y racismo en las relaciones interpersonales e interinstitucionales en el proceso educativo y en los textos y materiales didácticos”*⁵⁸.

Estamos ante uno de los grandes desafíos no solo para el sistema educativo, sino a nivel de toda la sociedad: la lucha por eliminar toda forma de racismo y autoritarismo. La superación de las prácticas racistas y autoritarias constituyen el primer paso para la superación del uso de la violencia como medio de resolución de conflictos y la promoción de una cultura de paz. El respeto a la opinión de otros, a la diferencia, a la diversidad, la aceptación del disenso, la crítica, la autocrítica, el uso de prácticas no violentas, el derecho a pensar y a expresarse libremente, el derecho de los pueblos a su memoria tendrán que ser valores a desarrollar por el sistema educativo. Sólo así podrán empezar a superarse las viejas estructuras autoritarias que fueron y siguen siendo reproducidos por la escuela, la familia y la sociedad en su conjunto.

De esa suerte, entre las tareas prioritarias de la reforma educativa debiera estar el establecimiento de los mecanismos necesarios para erradicar toda forma de prejuicio y discriminación contra la población indígena y la mujer. Lograr una verdadera descentralización

58. Ibid. P. 42.



atendiendo a las áreas lingüísticas y no a la departamentalización del país, fortalecer y dar espacios a las organizaciones mayas vinculadas a la educación y crear mecanismos para propiciar la participación amplia de toda la población en el proceso de la reforma.

El reto más difícil será, seguramente, establecer los mecanismos de integración de los centros educativos privados, incluyendo a las universidades, al proceso de reforma educativa de manera que pueda implementarse una educación intercultural para todos. Todo ello dependerá no sólo del establecimiento de una Ley de Reforma Educativa que la convierta en política de estado y no de gobierno, sino también de un cambio radical de actitud a nivel del personal que dirige, administra e implementa la educación en el país. Dependerá de la voluntad política de los gobernantes para que la descentralización no siga siendo desconcentración de funciones, sino que permita la participación activa de las comunidades en la toma de decisiones y administración de recursos humanos y financieros.

Riesgos y posibilidades de la Reforma

Entre algunos de los peligros que ya se perciben está el desfase y divorcio que se ha dado entre los programas de gobierno para acelerar los procesos de descentralización y autogestión educativa y las propuestas que se incluyen en la reforma educativa. La participación comunitaria se concibe como algo mucho más amplio de lo que plantea el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE) que dio origen a los



Comités Educativos (COEDUCAS)⁵⁹. De hecho para lograr la participación amplia en el proceso de Reforma Educativa se propone *“el establecimiento de consejos de educación multisectoriales y multidisciplinarios a nivel nacional, regional, departamental y local (...) y el establecimiento de mecanismos y condiciones para garantizar la participación con equidad de hombres y mujeres. Indígenas y Ladinos, en los niveles de decisión y dirección”*⁶⁰. Este concepto implica que las estructuras locales tendrán que articularse con estructuras regionales y nacionales para velar porque la Reforma Educativa no se quede en el plano de las buenas intenciones. Implica también que las decisiones sobre la educación no podrán quedar en manos de los altos funcionarios, sino dar cabida a la participación activa de todos los grupos y personas involucradas en la educación.

Todo esto supone también un cambio radical dentro de las estructuras que deciden la política educativa del país. Supone un cambio profundo de actitudes y mentalidades del funcionario público y requiere de la transformación del actual Ministerio de Educación para dar cabida a la participación y la delegación de responsabilidades y al poder compartido. De hecho el Ministerio de Educación para dar respuesta a estas demandas ha empezado con un proceso de

59. Ver: AVANCSO 1998: El Proceso de Paz y la Reforma Educativa en Guatemala ¿Reforma o continuidad? Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Educación Maya, celebrado en Quetzaltenango. Mayo.

60. Comisión Paritaria de Reforma Educativa, 1998. Diseño de Reforma Educativa. Guatemala. P. 83.



modernización del aparato ministerial. Sin embargo en este punto se le critica precisamente que este proceso de transformación se está sucediendo a un ritmo tan acelerado que no permite la búsqueda de soluciones consensuadas con los diferentes sectores involucrados en la educación, ni a las recomendaciones que puedan emanar de la Comisión Consultiva, encargada de planificar la ejecución de la reforma. Algunos recomienda incluso frenar este proceso para que la construcción del Plan Nacional de Educación encomendado a la Comisión Consultiva, logre recoger las demandas y propuestas educativas de los diferentes sectores que la conforman, especialmente del sector indígena⁶¹.

El tema que actualmente se debate gira en torno a las posibilidades de que una Comisión Consultiva, integrada por 17 organizaciones representativas de todos los sectores, logre en poco más de año elaborar el Plan Nacional de Educación para implementar las propuestas presentadas en el Diseño de Reforma Educativa. Para algunos participantes en el proceso, a casi un año de trabajo de la Comisión, todavía existen una serie de problemas por superar. Entre ellos se mencionan la “*visión de parcela*” que tienen los diferentes sectores que participan en el diseño defendiendo intereses particulares y la falta de tiempo completo para una tarea tan compleja.

A ello se agrega la carencia de investigaciones educativas de todo tipo y la falta de datos estadísticos

61. Entrevista realizada con la Dra. Katherine Grigsby, asesora técnica principal del Proyecto Movilizador de la Educación Maya PROMEM/UNESCO. Guatemala, 9.02.199.



confiables que permitirían tener una visión más clara de la situación educativa del país⁶². Para el Lic. Manuel Salazar el problema fundamental de la Comisión Consultiva radica en la *ámbigüedad* de sus funciones. Al aparecer en el Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria como adscrita al Ministerio de Educación⁶³, se limitó su capacidad de decidir y servir como organo rector de la educación a largo plazo y no por un término de dos años como está previsto⁶⁴.

Algunos observadores critican que la Comisión consultiva está respondiendo a tiempos electorales y presiones partidistas que no respetan los tiempos educativos y especialmente los tiempos requeridos por el movimiento indígena para poder presentar sus propuestas. Se señala también que al interior de esta Comisión no se están creando los espacios para la discusión sobre el tipo de sociedad y educación a la que se aspira ⁶⁵. No obstante se espera poder frenar este proceso para que las organizaciones indígenas logren consolidar sus propuestas y ocupar un lugar más protagónico en la conformación de la nueva educación. Se espera también que diversas

62 Entrevista con la Licda. Eva Sazo de Méndez, directora de PRONADE, miembro de la Comisión Paritaria de Reforma Educativa y de la Comisión Consultiva. Guatemala 29.01.1999.

63. Ver: Universidad Rafael Landívar et al. Acuerdos de Paz 3^o. ed. Guatemala. Pág. 115.

64. Entrevista realizada con el Lic. Manuel Salazar. Guatemala 22.01.1999. Estas apreciaciones coinciden con las formuladas por el Sr. Virgilio Alvarado Ajanel, miembro de la Comisión Paritaria y la Comisión Consultiva en entrevista realizada con él, el 9.02.1999.

65. Entrevista realizada con la Dra. Katherine Grigsby, asesora técnica principal del Proyecto Movilizador de la Educación Maya PROMEM/UNESCO. Guatemala, 9.02.1999.



organizaciones no gubernamentales e iniciativas comunitarias se unan al proceso de reforma educativa para consolidar y reafirmar las experiencias que ya se vienen realizando.

¿Educación intercultural para todos?

La Reforma Educativa parte también del reconocimiento que *“la educación intercultural y multicultural son fundamentales para cambiar las concepciones, actitudes y conductas de la población guatemalteca, que ha vivido en una sociedad con un idioma oficial y una cultura hegemónica”*⁶⁶. Por ello considera que el sistema educativo deberá contribuir a crear relaciones interétnicas basadas en la valoración y el respeto al otro en igualdad de condiciones.

A pesar de que la reforma educativa se plantea en el plano de lo posible y lo deseable es necesario reconocer que más allá de la reforma, el debate sobre una educación intercultural para todos no trasciende el campo de algunos académicos indígenas y no indígenas y organizaciones dedicadas a la educación maya. Aún no existe consenso en relación a este concepto y sus interpretaciones son a veces contradictorias. Mientras que unos opinan que la interculturalidad será la base para la construcción de la paz y la democracia⁶⁷, otros piensan que en una sociedad

66. Comisión Paritaria de Reforma Educativa, 1998. Diseño de Reforma Educativa. P. 78.

67. Posición defendida por el CNEM; Herrera, G. 1997; Universidad Rafael Landívar, el PROMEM, PEMBI, Fundación Rigoberta Menchú Tum y muchos otros.



con tradición colonial como la guatemalteca, se corre el riesgo de que la interculturalidad se convierta en una nueva carta de presentación de la ladinización⁶⁸.

Como lo plantea Meike Heckt (1997:46-48) refiriéndose al contexto guatemalteco todavía hay quienes no creen en la interculturalidad y son de la opinión que debería continuarse con un proyecto de nación homogeneizador aunque no lo expresen abiertamente. También existen los que consideran que el sistema educativo debería abrirse a los indígenas para que ellos tengan acceso a mejores oportunidades. Estos últimos consideran que la educación intercultural es para los mayas y no para los ladinos. Los más progresistas piensan que es necesario ampliar los espacios para la población indígena sin que pierdan su identidad. Ellos tampoco se plantean la necesidad de acercarse a la otra cultura. Son muy pocos los que piensan en una educación intercultural para todos es decir indígenas, ladinos, garífunas, xincas, criollos y otros.

Pese a la falta de consenso en relación a lo que se está entendiendo por interculturalidad, varias organizaciones mayas han hecho aproximaciones que intentan definir un concepto todavía tan controversial. Para el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) la interculturalidad implica el fomento de la identidad propia, el respeto, convivencia y aprendizaje de otras culturas, la convivencia armónica y equilibrada con la naturaleza, la conciencia

68. Demetrio Cojtí. El interculturalismo y las democracias liberales. El Periódico. Guatemala, 15.10.1999.



crítica, el desarrollo de la autoestima y el reconocimiento del idioma materno como una de las manifestaciones culturales más importantes. Estas ideas están siendo alimentadas por el pensamiento indígena latinoamericano que ha propiciado la discusión sobre la identidad, la necesidad del desarrollo endógeno y del diálogo intercultural. Lógicamente después de haber creado condiciones equitativas que hagan posible el reconocimiento de la diversidad, pero también de los conflictos históricos⁶⁹.

El problema fundamental para la implementación de una educación realmente intercultural en Guatemala radica en que gran parte de los grupos dominantes, los criollos y ladinos pero también algunos indígenas⁷⁰, son los primeros opositores a programas culturales y lingüísticos que reflejen la diversidad de Guatemala. Dos de los temas actuales más controvertidos han sido precisamente la creación de una Universidad Maya y la oficialización de los idiomas indígenas en el país⁷¹, a pesar de los diversos

69. Moya Ruth 1997. Perspectivas de la educación bilingüe intercultural en Guatemala. En: Pueblos Indígenas y Educación No. 37-38 (Julio-Diciembre 1996). Ediciones Abya-Yala. Quito-Ecuador. Pág. 93-99.

70. Me refiero aquí especialmente a algunos maestros indígenas absorbidos por el sistema educativo oficial y que muchas veces se oponen a la educación bilingüe intercultural. Esta actitud reactiva responde a una educación asimilista que desvaloró lo propio y redimensionó lo ajeno.

71. Véase artículo de Roberto Oliva Alonzo: Destruyendo el País, refiriéndose aquí a la Universidad Maya publicado en Siglo Veintiuno del 21.07.98. Guatemala; o bien los debates de Rigoberto Juárez-Paz en torno a las lenguas indígenas y el español publicadas en el diario Siglo Veintiuno del 27.6.98; 4.7.98; 11.7.98. Estos debates sólo han sido superados por las polémicas desarrolladas en torno al Código de la Niñez. Todas estas discusiones ponen al descubierto la intolerancia que todavía prevalece en Guatemala.



estudios que sustentan la importancia de la lengua materna en los procesos educativos, en el éxito escolar, en la conformación de la identidad y la autoestima y para el aprendizaje de una segunda lengua (López, L. 1996; Chaclán, C. 1997; Herrera, G. 1997). Y esto sucede cuando todavía no se plantea la necesidad de aprender alguna de las lenguas indígenas un requisito necesario, aunque no indispensable, para poder acceder a otra cultura, a otro mundo simbólico.

Cualquier persona bilingüe reconoce el valor y la importancia de la lengua para acercarse a las formas de concebir el mundo por parte de otras culturas, para ser más flexibles y tolerantes. Queda también fuera de discusión que la lengua es quizá el atributo cultural más importante y un derecho a ser practicado por todos los pueblos. *“La diversidad lingüística es pues un precioso capital de la humanidad y la desaparición de toda lengua es sinónimo de empobrecimiento del conocimiento y de los instrumentos de comunicación intra e intercultural”* (UNESCO 1997:216).

Apuntes para la discusión sobre multiculturalidad e interculturalidad

Es necesario reconocer que conceptos como multiculturalidad⁷² e interculturalidad han sido objeto de

72. Curiosamente la primera legislación nacional multicultural del mundo se formuló en Canadá tan solo en 1988. Esta legislación fue creada para apoyar por medio de programas gubernamentales la diversidad cultural como una característica de la sociedad canadiense. Véase: UNESCO 1997: Nuestra Diversidad Creativa - Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. México. P. 288.



diversas interpretaciones. El multiculturalismo lleva implícito la coexistencia de diversas culturas en un mismo espacio, mientras que interculturalidad significaría las relaciones dinámicas que se dan entre las mismas. Sin embargo al hablar de interculturalidad es necesario definir que estamos entendiendo por cultura. Compartimos con varios autores el hecho de que ninguna cultura es una entidad herméticamente cerrada, monolítica y que los valores que las sustentan tampoco son estáticos y están sujetos a cambios. El informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO (1997:67) define que: *“todas las culturas están influidas por otras culturas y a su vez ejercen influencia sobre éstas. Tampoco son inmutables o estáticas, sino que están en un estado de flujo continuo, impulsadas simultáneamente por fuerzas internas y externas. Estas fuerzas pueden ser conciliadoras, armoniosas, benignas y basadas en actos voluntarios; pueden también ser involuntarias, resultantes de conflictos violentos, del uso de la fuerza, la dominación o el ejercicio ilegítimo del poder”*.

La última de las frases de esta caracterización sintetiza las relaciones que han predominado entre indígenas y no indígenas y que han imposibilitado todo acercamiento en condiciones de respeto e igualdad de derechos. El encuentro entre el mundo indígena, los españoles y sus posteriores herederos ha estado marcado por el uso de la fuerza, por la imposición de una cultura sobre la otra.

En este sentido la Premio Nobel de la Paz, Rigoberta Menchú Tum (1997:45) subraya: *“la exclusión y la intolerancia han sido y siguen siendo rasgos distintivos*



de estas sociedades. (...) Esa mentalidad discriminadora y racista, que resulta absurda y aberrante cuando estamos en el amanecer de un nuevo milenio, es una de las verdaderas y principales causas del subdesarrollo". Estas circunstancias han contribuido a que la discusión sobre interculturalidad se convierta en un tema delicado y hasta peligroso sino se analizan las condiciones históricas y presentes en que conviven las diferentes culturas. En el caso guatemalteco, significa poner al descubierto las relaciones de poder basadas en la supuesta supremacía de un grupo cultural sobre los otros.

Mientras prevalezcan relaciones asimétricas, mientras perduren los prejuicios y la desvalorización de la cultura indígena será imposible hablar de interculturalidad. La interculturalidad reclama un cambio de mentalidad, apunta a relaciones más democráticas, más humanas. Alcanzar este último fin implica empezar a superar los viejos supuestos de que nuestra identidad se construye en oposición al otro y aceptar la existencia de identidades diversas, a veces contradictorias. Enfrentarse a la propia cultura desde la perspectiva de otra cultura puede ser una experiencia enriquecedora que permitirá tener mayor conciencia de uno mismo (Alsina, M.R. 1998:4-5). Lógicamente el acercamiento a otra cultura no se encuentra libre de tensiones y es bueno que así sea. Las contradicciones y los conflictos forman parte del funcionamiento normal de las sociedades.

No obstante las relaciones asimétricas que prevalecen entre indígenas y no indígenas en Guatemala, han sido precisamente intelectuales mayas quienes han puesto al



debate la búsqueda de condiciones para poder hablar de interculturalidad. Un intelectual indígena muy reconocido en el medio educativo guatemalteco la define como: *“un proceso social, educativo y político que tiene por finalidad la construcción de una dinámica de la realidad social basada en el replanteamiento de relaciones sociales sustentadas en la equidad y en el reconocimiento de identidades y culturas diferenciadas. Para contribuir a su construcción, es menester replantear la asimetría que en la actualidad las rige”* (Chaclán, C. 1997:48-49). El mismo autor concluye que para ello es necesario un nuevo tipo de diálogo y de reconocimiento del otro basado en la participación plena de todos los sectores que conforman la sociedad.

Otras autoras ven el peligro de que la interculturalidad, al ser relegada como tarea para los indígenas, se convierta en una nueva forma de asimilación o bien que las organizaciones mayas por el temor a la dominación ladina, rechacen ocuparse de la interculturalidad. Ello implica que *“la educación como educación intercultural para todos significa repensar el sistema de convivencia en la sociedad, buscando dar más espacios para la diversidad de formas de vida y de enseñanza”* (Heckt, M. 1997:45-48; Herrera Peña, G. 1997). Con respecto a ello el Dr. Demetrio Cojtí opina que si bien el concepto de interculturalidad podría contribuir a la construcción de la unidad sería necesario primero apoyar el derecho a la diferencia cultural, apoyar los procesos de autonomía política, de desarrollo económico para después hablar de interculturalidad en términos de relaciones más igualitarias y no desde



relaciones de subordinación que todavía prevalecen⁷³. De lo contrario se corre el peligro de que la educación intercultural nuevamente sirva para encubrir las grandes desigualdades y las relaciones asimétricas. No basta con respetar y tolerar al otro, una convivencia intercultural requiere de cambio de actitudes para acercarse y entender al otro.

Si bien la educación intercultural pasa primero por el reconocimiento y valoración de la propia cultura como base necesaria para la autoidentificación y autoestima, su meta final es la búsqueda de la convivencia más o menos armónica con otras culturas como un programa educativo para el pluralismo y la paz. Un programa que ayude a combatir los prejuicios, el racismo, el aislamiento, el etnocentrismo y la polarización. La creación de ese nuevo horizonte civilizatorio compete a todos, mayas, xincas, garifunas, ladinos y otros grupos que conforman la sociedad guatemalteca.

Obviamente este horizonte implica un cambio paradigmático en la visión de la sociedad. *“A pesar de las dificultades, la obligación ineludible es la de encontrar caminos para reconciliar una nueva pluralidad con una ciudadanía común. El objetivo no puede ser simplemente construir una sociedad multicultural, sino un Estado constituido multiculturalmente: un Estado que reconozca la pluralidad sin menoscabo de su integridad”* (Bhikku

73. Entrevista con el Dr. Demetrio Cojtí realizada por Meike Heckt en Guatemala el 12.02.1997. El Sr. Cojtí trabaja para UNICEF y participó en la Comisión Paritaria de Reforma Educativa en Guatemala.



Parekh, citado en UNESCO 1997: 91). Entendida así la interculturalidad no puede reducirse al ámbito pedagógico, tiene que trascender a todas las esferas de la sociedad, promover la participación social, el ejercicio de los derechos ciudadanos e incursionar en la cultura y la historia de los pueblos.

La educación juega un papel prioritario en la consecución de estos fines. Está llamada a sentar las bases para la conformación de un nuevo orden social, una nueva ética, una cultura de paz⁷⁴ y un orden democrático que ya no se defina por elecciones regulares, sino por el ejercicio de los derechos civiles y culturales. Una educación que garantice el derecho de un pueblo a seguir su modo de vida, practicar su idioma, establecer y definir sus necesidades, libre de decidir el cómo y cuando ingresar a un mundo globalizante. Significa también promover el desarrollo cultural, propiciar la diversidad, la creatividad. Como dijera Carlos Fuentes: *“una de las maravillas de nuestro mundo amenazado consiste en la variedad de experiencias, memorias y ansias. Todo intento de imponer políticas uniformes a esta diversidad es como un preludeo a la muerte”* (citado en UNESCO 1997: 90).

74. Como cultura de paz entendemos aquí el proceso desarrollado por la educación que propicia el conocimiento acerca de las diversas culturas para forjar actitudes positivas orientadas hacia la paz , la democracia y la tolerancia (UNESCO 1997:58).

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, G., 1983

Lenguas Vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza:
La experiencia de México. CIESAS. México. D.F.

Alsina, M. Rodrigo, 1998

Elementos para una comunicación intercultural. Instituto
de Relaciones Internacionales para la Paz (IRIPAZ).
Guatemala.

Bastos, Santiago y Camus, Manuela, 1995

Abriendo Caminos- Las organizaciones mayas desde el
Nobel hasta el Acuerdo de Derechos Indígenas. FLACSO.
Guatemala.

Bastos, Santiago y Camus, Manuela ,1995

Los Mayas de la Capital - un estudio sobre identidad
étnica y mundo urbano. FLACSO. Guatemala.

B'atz Wajxaqib, 1995

Fundamentos de la Educación Maya. En: UNESCO-
MAYA Educación Maya - Experiencias y Expectativas
en Guatemala. Guatemala.

Becker Richards, Julia y Richards, Michael, 1995

Las Políticas de Alfabetización en Lengua Maya: una
perspectiva histórica social. Boletín de Lingüística No. 54
(Noviembre- Diciembre). Universidad Rafael Landívar.
Guatemala.



CEPAL/PNUD, 1998

Guatemala: los contrastes del desarrollo humano. Edición 1998. Guatemala.

Chaclán Solís, Celso, 1997

Fundamentos de la educación bilingüe intercultural y el porqué de la educación bilingüe intercultural. En: Ministerio de Educación - Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI). Seminario Nacional e Internacional sobre Educación Bilingüe Intercultural. Guatemala.

Comisión Paritaria de Reforma Educativa, 1998

Diseño de Reforma Educativa. Guatemala.

De la Peña, Guillermo, 1996

La construcción de la identidad nacional: la experiencia mexicana. En: AVANCSO. De la etnia a la nación. Texto para debate No. 11. Guatemala.

Díaz-Polanco, Hector (Compilador), 1995

Etnia y nación en América Latina. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México, D.F.

Freedson, Margaret y Pérez Elías, 1995

Educación Bilingüe-Bicultural y Modernización en los Altos de Chiapas. En: Instituto Indigenista Interamericano. Volumen LV. No. 1-2 (Enero-Junio). México D.F.

FLACSO/Fundación Friedrich Ebert, 1992

Belice y Centroamérica, una nueva etapa. Edición Serviprensa. Guatemala.

Gleich von Utta, 1997

Zugang zu Bildung und Wissen: Voraussetzung für selbstbestimmte Entwicklung der indigenen



Völker.[Acceso a la educación y al conocimiento: condiciones para un desarrollo autodeterminado de las poblaciones Indígenas] En: Gleich von Utta (Hrsg.) Indigene Völker in Lateinamerika - Konfliktfaktor oder Entwicklungspotential? [Pueblos Indígenas en Latinoamérica - Factor de conflicto o potencial de desarrollo?] Institut für Lateinamerika-Kunde Hamburg. Band 45. Frankfurt am Main.

Heckt, Meike, 1997

Educación intercultural - Futuro para una Guatemala multilingüe y pluriétnica. Colección Debates. CIDECA. Guatemala.

Herrera Peña, Guillermina, 1997

¿Qué significa una educación intercultural? En: Ministerio de Educación - Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI). Seminario Nacional e Internacional sobre Educación Bilingüe Intercultural. Guatemala.

Informe Chiapas, 1997

Diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas de los Altos de Chiapas, México. Fundación Rigoberta Menchú Tum/UNESCO/Países Bajos. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas-México.

Informe Guatemala, 1997

Diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas de Guatemala. Fundación Rigoberta Menchú Tum/UNESCO/Países Bajos. Guatemala.

Informe Belice, 1997

Diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas de Belice. Fundación Rigoberta Menchú Tum/UNESCO/Países Bajos. Belice. Guatemala.



Informe El Salvador, 1998

Diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas de El Salvador. Fundación Rigoberta Menchú Tum/UNESCO/Países Bajos. El Salvador.

Informe Nicaragua, 1997

Diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas y Originarios - Costa Caribe de Nicaragua. Fundación Rigoberta Menchú Tum/UNESCO/Países Bajos. Nicaragua.

Informe Honduras, 1997

Diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas de Honduras. Fundación Rigoberta Menchú Tum/UNESCO/Países Bajos. Honduras.

Informe Mesoamericano, 1998

Diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas y otros Pueblos Originarios de Mesoamerica. Fundación Rigoberta Menchú Tum/UNESCO/Países Bajos. Guatemala.

Instituto Indigenista Interamericano, 1996 (Ed.)

América Indígena, vol. LVIII, No. 3-4. Jul-Dic. México, D.F.

Lara Pinto, Gloria, 1997a

Herausforderungen und Ziele der ethnische Bewegung: Solidarität oder Gunst der Stunde? [Desafios y Metas del movimiento étnico: solidaridad o coyuntura?] En: von Gleich Utta (Hrsg.) Indigene Völker in Lateinamerika - Konflikfaktor oder Entwicklungspotential? Institut für Lateinamerika-Kunde Hamburg. Band 45. Frankfurt am Main.

Lara Pinto, Gloria, 1997b

Del Bilingüismo a la Interculturalidad. Una propuesta para Honduras. En: Pueblos Indígenas y Educación No.



37-38 (Julio-Diciembre). Ediciones Abya-Yala/P. EBI/GTZ. Quito - Ecuador.

Lee Whiting, Thomas, 1997

Resistencia étnica ante las instituciones coloniales en Chiapas: la Selva Lacandona y la cuenca superior del río Grijalva. En: Anuario 1996 del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México.

Lenkersdorf, Carlos, 1996

Los hombres verdaderos - voces y testimonios tojolabales. Editorial Siglo XXI. México. D.F.

López, Enrique, 1996

No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. En: Godenzzi, J. (Comp.) Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia. CBS-Perú.

Massimo Amadio, 1987

La educación en el medio indígena: un resumen de las experiencias a nivel centroamericano. En: UNESCO. Educación y Pueblos Indígenas en Centroamérica - un balance crítico. Santiago de Chile.

Menchú Tum, Rigoberta, 1997

Mensaje a los participantes en el 49° Congreso Internacional de Americanistas. En: Memorias, colección 49° I.C.A. N. 1. Quito-Ecuador.

Moya, Ruth, 1997a

Interculturalidad y Reforma Educativa en Guatemala. Conferencia presentada en el 49 Congreso Internacional de Americanistas en Quito-Ecuador. Fotocopia.

Moya, Ruth, 1997b

Perspectivas de la educación bilingüe intercultural en Guatemala. En: Pueblos Indígenas y educación. No. 37-



38 (Julio-Diciembre 1996). Ediciones Abya-Yala. Quito-Ecuador.

Navarrete Linares, Federico, 1996

La vida cotidiana en tiempos de Los Mayas. Editorial Planeta. México, D.F.

Ortega Hegg, Manuel, 1996

Autonomía regional y neoliberalismo en Nicaragua. En: González Casanova, P. y Roitman Rosenmann, M. (coords.): Democracia y Estado multiétnico en América Latina. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. México, D.F.

Pineda, Luz Olivia, 1995

Maestros bilingües, burocracia y poder político en los Altos de Chiapas. Altres Costa-Amic. Puebla. México.

Rogoff, Barbara, 1993

Aprendices del Pensamiento - el desarrollo cognitivo en el contexto social. Ed. Paidós. Barcelona.

Salazar Tetzagüic, Manuel y Telón Sajcabún, Vicenta, 1998

Valores de la Filosofía Maya. PROMEM-UNESCO/Países Bajos, 519/GUA/10. Ed. Nawal Wuj. Guatemala.

Secretaría de Educación- Escuela Morazánica, 1997

Educación y Desarrollo - Estudio Sectorial - Plan Decenal. Tomo I. Honduras.

Skinner-Klee, Jorge, 1954

Legislación indígena de Guatemala. México, D.F. Instituto Indigenista Interamericano.

UNESCO-SAN JOSE, 1996

Calidad de la Educación en el Istmo Centroamericano. San José, Costa Rica.

**UNESCO, 1997**

Nuestra Diversidad Creativa - Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Ed. UNESCO. México. D.F.

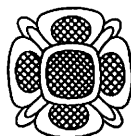
Universidad Rafael Landivar et al., 1998

Acuerdos de Paz 3^a. ed. Guatemala.



Diagramación, artes finales
y separación de color
CHOLSAMA

1ra. Av. 9-18, zona 1
Telefax: (502) 232 5959.
Guatemala, Guatemala C. A.



Impreso en
Litografía Nawal Wuj

1ra. Av. 9-18, zona 1,
Telefax: 232 8568
Guatemala, Guatemala C. A.

Infructuosamente la escuela buscó imponer “la modernidad” a costa de renunciar a lo propio a través de impulsar un modelo de desarrollo ajeno a los saberes y valores de los Pueblos Indígenas. Esto provocó serios conflictos de identidad que nos alejó aún más del desarrollo deseado. En este intento los sistemas educativos asimilacionistas fracasaron dejando al descubierto actitudes intolerantes frente a sociedades pluriculturales y multilingües.

Ha quedado fuera de discusión que una educación culturalmente pertinente es un derecho a ser reclamado por todos los pueblos y una condición básica para acercarse a lo otro. Uniéndose a ese debate, los Pueblos Indígenas y otros Pueblos Originarios de la región mesoamericana que fueron consultados, demandan una educación basada en el respeto mutuo, en el intercambio de saberes, en el reconocimiento y valoración de lo propio y lo ajeno. Una educación que “*abra los ojos*”, pero que no “*endurezca el corazón*” de los jóvenes, en palabras de un anciano.

Este libro que la Fundación Rigoberta Menchú Tum presenta a educadores, maestros, investigadores, alumnos, autoridades educativas y público en general, busca abrir el debate crítico sobre los desafíos educativos para la construcción de la utopía: mil años de paz.



PAISES BAJOS



INSTITUTO INDÍGENA
PARA LA EDUCACIÓN
FRMT

