

# La educación intercultural en la Guatemala del siglo XXI: una crítica desde la Historia<sup>1</sup>

*The Intercultural Education in Guatemala of the 21st Century: a critical  
regard from the history*

*A Educação Intercultural na Guatemala do século XXI: uma crítica a partir  
da História*

Néstor Felícito Véliz Catalán<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-1940-290X>

Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala

Recepción: 20/10/2019

Evaluación: 18/03/2020

Aceptación: 01/04/2020

Artículo de Investigación – Reflexión

<https://doi.org/10.19053/01227238.10106>

## RESUMEN

**Objetivo:** Este artículo plantea un análisis crítico del desarrollo de los procesos de educación intercultural en Guatemala confrontando los supuestos operativos de la misma a nivel internacional y la praxis sometida a las condiciones locales. **Método:** Utilizando un enfoque crítico y comparativo, se busca comprender el porqué, las prácticas educativas en cuestión se orientan circularmente, enfocándose en la conservación de las culturas originarias en lugar de propiciar las capacidades para interactuar

con otras. **Estrategias:** Un análisis de los discursos oficiales y textos analíticos, ha permitido establecer que, el carácter presentado por la educación intercultural guatemalteca obedece, en la actualidad, a la sustitución de la educación tradicional, asimilacionista y absorbente, la que se plantea modificada con la vigencia de los Acuerdos de Paz firmados en 1996. **Originalidad:** El artículo aporta un balance crítico sobre los resultados del enfoque oficial sobre la educación intercultural, un aspecto inédito en Guatemala. Se puede

1 Este artículo se ha realizado como parte de un proyecto de investigación independiente sobre el diálogo cultural entre los pueblos mayas y la civilización occidental, a través de la religiosidad popular y los imaginarios que surgieron del mestizaje cultural durante la época republicana en Guatemala; el mismo dio como resultado la publicación titulada "Hegemonía, Historia y religiosidad popular en Guatemala: el diálogo de los pueblos mayas con la cultura occidental a través de la política, el mestizaje cultural y el imaginario" 3, incluida en el volumen 12 de la revista francesa *Artelogie*, publicada en agosto de 2018, localizable en el enlace <https://journals.openedition.org/artelogie/2424?lang=es>. Asimismo, en este trabajo se concretizan algunas ideas concebidas e hiladas en varias tareas escritas y exposiciones orales del curso Seminario de la carrera Licenciatura en la Enseñanza de la Historia entre 2015 y 2016. Ambos procesos de investigación se realizaron de forma independiente y con recursos propios.

2 Alumno de la Licenciatura para la Enseñanza de la Historia. Profesorado en enseñanza media en Historia y Ciencias Sociales en 2006, Escuela de Historia, Universidad de San Carlos de Guatemala. Investigador independiente en Historia de la Educación e Historia Política de Guatemala, Correo electrónico [nestorvelizct111@gmail.com](mailto:nestorvelizct111@gmail.com).

*concluir* que la forma en que se desarrolla esta modalidad educativa obedece a un enfoque institucional que la asume como la solución de los problemas educativos de los pueblos indígenas a partir del

incentivo al uso de las lenguas nativas en los espacios escolares y el rescate de rasgos culturales identitarios.

**Palabras clave:** *Análisis crítico; Educación intercultural; Guatemala; Siglo XXI.*

#### ABSTRACT

The main objective of this article is to provide an explanation to the facing that intercultural education has in Guatemala. Its relevance is that it constitutes a questioning of educational practices and policies that have been normalized without the participation or intervention of historians. The method used is critical analysis, the methodology being a criticism that aims at establishing a balance between globalizing aspirations and the substitution of traditional education for the one that incorporates teaching in indigenous

languages. The strategies studied have been those of a critical analysis, compiling evidence and testimonies of educational practices. Finally, it has been concluded that the understanding of intercultural education obeys an institutional vision that relates it to the solution of the educational problems of the indigenous population through the use of native languages and the rescue of cultural features of the original communities.

**Keywords:** *Critical analysis; intercultural education; Guatemala; 21st century.*

#### RESUMO

O objetivo central deste artigo é fornecer uma explicação para a orientação da educação intercultural na Guatemala. A relevância disto reside no fato de que constitui um questionamento às práticas e políticas educativas que foram normalizadas sem participação nem intervenção de historiadores. O método utilizado é a análise crítica, sendo a metodologia uma crítica que se orienta para estabelecer um balanço entre as aspirações globalizantes e a substituição da educação tradicional por uma que incorpora o ensino em línguas indígenas. As estratégias

contempladas foram próprias de uma análise crítica, compilando evidências e testemunhos de práticas educativas. Finalmente, chegou-se à conclusão de que a compreensão da educação intercultural obedece a uma visão institucional que a relaciona com a solução dos problemas educacionais da população indígena a partir do uso das línguas nativas e do resgate das características culturais dos povos originários.

**Palavras-chave:** *Análise crítica; educação intercultural; Guatemala; século XXI.*

## INTRODUCCIÓN

La principal motivación para realizar este trabajo fue llevar a cabo una crítica, desde la óptica de la Historia-Ciencia, al desarrollo de la educación intercultural en Guatemala. Esto se generó por el hallazgo de una contradicción entre el enfoque de esa práctica docente con la formulación de planes de estudio en el país y su significado en el exterior. Gracias a las discusiones con docentes y a la lectura de textos oficiales se observó una forma sui generis de entender la educación intercultural, la cual se caracteriza por centrarse en profundizar en

el conocimiento de la cultura propia al punto de no prever la coexistencia de la cultura nativa con otras en el marco de una sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe que, sin embargo, está mediada por elementos hegemónicos como el idioma castellano.

Así pues, el objetivo es confrontar la ruta que ha seguido la educación intercultural, tal como la presenta Juan Gabriel Rave-Agudelo<sup>3</sup>, como una dimensión en la que se propicia el encuentro e interacción entre personas de distintas culturas y lo que tiene lugar en muchas zonas de Guatemala, que se puede definir como el rescate y la reedición, en una matriz teórica y metodológica proporcionada por el molde occidental, de elementos culturales relegados desde la hegemonía estatal: la lengua, cosmovisión y el imaginario de los grupos étnicos cuyo derecho a la preservación de su cultura está reconocido constitucionalmente desde 1996.

El principal problema consiste en exponer una explicación crítica de la distancia existente entre la orientación que evidencia la educación intercultural en lo formal y los énfasis que la misma tiene en Guatemala que, como se ha dicho, es más de *rescate* de los elementos aportados por los pueblos originarios. Tratándose de una investigación con un tema hasta el momento inédito, puede decirse que el método utilizado para la construcción problemática, las pesquisas documentales, la armazón discursiva es el crítico mismo, que tiene aquí una modulación particular debido a las condiciones que presenta el problema central.

Debido a que el planteamiento del problema central se encuentra con se orienta a una perspectiva ecléctica, por tanto integra elementos del análisis de los discursos institucionales, la construcción de prácticas y lógicas educativas, así como del análisis coyuntural propio de la historia política, en este caso, permitiendo una lectura política del desarrollo de la educación intercultural que lleva a explicarla integrando variables provenientes de la historia reciente del país, como lo es el conflicto armado interno finalizado en 1996. A partir de ese año, la interpretación institucional del respeto a la identidad de los pueblos indígenas, base de uno de los Acuerdos de Paz Firme y Duradera, se perfila como un elemento estructural que condicionó las pautas que sigue la docencia en zonas de mayoría étnica indígena<sup>4</sup>.

Este trabajo constituye un esfuerzo investigativo por analizar la forma en que se aborda en Guatemala la educación intercultural. Una contextualización inicial permite encontrar que las particularidades de este abordaje y el enfoque que sustentan las autoridades educativas, responden a la supeditación de las prácticas educativas a una interpretación de los Acuerdos de Paz, lo que implica diferencias esenciales con respecto a los otros países centroamericanos. En cuanto a la documentación y aportes científicos existentes sobre esta temática,

3 Juan Gabriel Rave-Agudelo, "Educación intercultural a propósito del siglo XXI: perfil y formación de maestros" (Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Educación, Buenos Aires, 2014) <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1709.pdf> (18 de septiembre, 2019).

4 Este aspecto es fundamental para la orientación que el gobierno de Guatemala se comprometió a adoptar como política educativa y cultural con el fin de forjar una nación multicultural, pluriétnica y plurilingüe según el Artículo 5 de los Acuerdos de Paz Firme y Duradera. Universidad Rafael Landívar, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales *Acuerdos de paz firmados por el gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG)*, (Guatemala, Magna Terra, 1997)

mismos que pueden incorporarse a un estado del arte, conviene distinguir dos dimensiones o naturalezas: a) Materiales que abordan la educación intercultural en un sentido general, descriptivo o informativo, muchas veces constituidos por textos oficiales, y b) Aportes cuyo enfoque puede ser calificado como “crítico”, en la medida que analiza o critica un aspecto de la misma, ya sea desde un enfoque teórico o experiencial.

Los primeros materiales, si bien permiten profundizar en las bases, objetivos y finalidades de la educación intercultural, no constituyen referentes de crítica o cuestionamiento, mucho menos de comparación entre procesos educativos enmarcados en la misma en varios países, y un ejemplo claro de ello se encuentra en el Curriculum Nacional (CNB), que en el caso puntual se adosa a la educación bilingüe. En la segunda opción se puede encontrar una gran variedad de aportes, que resultan útiles siempre y cuando permitan, como se procurará aquí, elaborar una crítica explicativa de la naturaleza que asume la educación intercultural en Guatemala.<sup>5</sup>

La construcción metodológica que permitió realizar la crítica a la educación intercultural desde la Historia se orienta a partir de un posicionamiento crítico que integra aportes de otras disciplinas, como es el caso del análisis coyuntural propio de la ciencia política. Esta forma de proceder se ha aplicado aquí de una forma sui géneris, explicando las prácticas educativas como productos de una visión política de los procesos y de una determinada visión de lo educativo desde las instancias gubernamentales después de la vigencia de los Acuerdos de Paz Firme y Duradera, alcanzando mayor consistencia después de la creación del viceministerio de Educación intercultural en 2003.

Asimismo, las condiciones histórico-sociales que dispusieron el dimensionamiento de la educación intercultural como una necesidad fueron establecidas consultando algunas obras de historia reciente que abordan el conflicto armado interno, destacando *La guerra en tierras mayas* del sociólogo francés Yvon Le Bot,<sup>6</sup> Algunas referencias a la educación en épocas anteriores se hacen para ilustrar cómo tuvo lugar la hegemonía cultural en los regímenes conservador y liberal, siendo especialmente útiles los trabajos de Sergio Tischler<sup>7</sup> y Artemis Torres Valenzuela.<sup>8</sup> El abordaje de la exclusión cultural a partir de la hegemonía instalada con la construcción del Estado-Nación se referencia con la consulta de tres

5 Debe comprenderse que la prospección de una propuesta en el sentido de crítica a la praxis de la educación Intercultural se encuentra con escasos materiales para iniciar la búsqueda documental, tanto por lo novedoso de la escogencia temática como por el hecho de que, en el contexto guatemalteco, aún no se ha afrontado como asunto que genere interés crítico. Debido a que para esta modalidad educativa existen muchos materiales que tienen una función de difusión y de propuesta pedagógica, la crítica a las prácticas educativas que objetivan los supuestos y orientaciones teóricas expuestas en ellos ha de partir de la observación y el cuestionamiento de en qué medida la educación intercultural impartida se convierte en un método para promover la tolerancia en medio de la diversidad.

6 Yvon Le Bot, *La guerra en tierras mayas. Comunidad, violencia y modernidad en Guatemala (1970-1992)* (Guatemala: Fondo de Cultura Económica, 1995).

7 Sergio Tischler Visquerra, *Guatemala 1944: Crisis y Revolución. Ocaso y quiebre de una forma estatal* (Guatemala: Editorial Universitaria, 1997).

8 Artemis Torres Valenzuela, *El pensamiento positivista en la historia de Guatemala (1871-1900)* (Guatemala: Editorial Caudal, 2001).

obras de Carlos Aldana Mendoza, destacado autor en el área de las problemáticas educativas<sup>9</sup>.

Entre los materiales que exponen el enfoque de la educación intercultural se encuentra el *Modelo Educativo Bilingüe Intercultural*<sup>10</sup>, del Ministerio de Educación de Guatemala, en el que se explicitan las líneas operativas y la sustentación teórica de esta modalidad educativa. La posición crítica, no solo ante los discursos oficiales sino ante la praxis que se observa en trabajos de campo, se encuentra en la tesis de Lidia Sam Colop y Martha Celia Sandoval<sup>11</sup>, trabajo orientado a criticar la funcionalidad de las propuestas de preservación de la cultura originaria en contextos donde se ha desplazado a la educación tradicional y se le ha substituido por la bilingüe intercultural.

Un trabajo que también aborda la educación intercultural es la tesis de Joel Nehemías Us González presentada en 2018 en la Facultad de Humanidades de la USAC,<sup>12</sup> la cual aborda una conceptualización de cómo se concibe, conceptualiza y objetiva esta modalidad educativa en la práctica docente propia del contexto local.<sup>13</sup> Asimismo, el trabajo de Juan Gabriel Rave-Agudelo<sup>14</sup> permitió contactar con una definición de educación intercultural no vinculada como la misma se entiende en Guatemala, mientras que el artículo de Osvaldo Granda Paz<sup>15</sup> constituyó un soporte para documentar la orientación homogeneizadora de la dictadura liberal, misma que generó el modelo educativo vigente hasta 1944. Como punto final, se elaboran algunas conclusiones que expresan el resultado de los hallazgos obtenidos en el proceso de investigación, sintetizando algunas reflexiones realizadas en el transcurso de la investigación.

## 1. Metodología

Al respecto de definir la metodología que guio la realización del presente artículo, cabe hacer algunas precisiones. Como investigación que abordó un tema inédito y, a la fecha, sin abordar por investigadores de la Historia de la Educación en Guatemala, las líneas operativas partieron de un posicionamiento crítico y ecléctico, que apela a interpretativos como la lectura política y el análisis coyuntural para apoyar la crítica a la educación intercultural desde la Historia.

9 Carlos Aldana Mendoza, *El aprendizaje de la Historia* (Guatemala: Imprenta Mercurio, 2016); *Pedagogía General Crítica* (Guatemala: Serviprensa Centroamericana, 2001) y *Pedagogía de la ciudadanía. Teoría, método y organización para la formación ciudadana* (Guatemala: Piedra Santa, 2011).

10 *Modelo Educativo Bilingüe Intercultural* (Guatemala: Ministerio de Educación, 2009) <https://www.mineduc.gob.gt/DIGEBI/documents/modeloEBL.pdf>

11 Lidia Sam Colop y Martha Celia Sandoval, "La educación bilingüe intercultural en Guatemala. Análisis de las propuestas curriculares y las prácticas en escuelas públicas" (tesis de Maestría en Educación, Universidad de Antioquia, 2012).

12 Joel Nehemías Us González, "Manual de Educación Bilingüe Intercultural para el Fortalecimiento del Proyecto Nuevo Amanecer de la Educación para la Niñez" (tesis de Licenciatura en Pedagogía, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2018), 46. 57.

13 Mientras no se desarrolle la investigación educativa con orientación de crítica a las formulaciones de los técnicos del Ministerio de Educación, representantes de la postura oficial, los trabajos de graduación serán los principales referentes para el análisis del desenvolvimiento de la Educación Intercultural en Guatemala, tanto en el aspecto pedagógico, ideológico como político.

14 Rave-Agudelo, "Educación intercultural".

15 Osvaldo Granda Paz, "Introducción de la enseñanza mutua en las escuelas de Cuba, Guatemala y México", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 19, n.º 29 (2017).

El primer aspecto mencionado permitió interpelar a los discursos y directrices que han hecho de la educación intercultural en el país un espacio de afianzamiento de identidades originarias, en lugar de un espacio pedagógico para el conocimiento y convivencia entre los distintos pueblos que conforman el Estado Nación, confiriéndole a la interculturalidad un significado y contenido particulares.

Por lo evidenciado en la lectura y análisis de algunos textos oficiales editados por el Ministerio de Educación Pública (MINEDUC), la comprensión de la educación intercultural por las autoridades y técnicos de la institución no contempla una orientación pedagógica que permita a miembros de las distintas pertenencias étnicas y capas etarias interactuar con base en el conocimiento de las diferencias y particularidades culturales, o bien, como medio de preparación para la coexistencia en un contexto de diversidad.

Uno de los principales recursos para cuestionar la forma en que se lleva a cabo la educación intercultural es el análisis coyuntural, propio de la historia política, el cual también cabría en la Historia de la Educación, si la misma se abriera a una lectura política. En este caso, el conocimiento de la Historia reciente permite juzgarla a partir de las líneas teóricas derivadas de la interpretación oficial de los Acuerdos de Paz y de la íntima relación entre la búsqueda de cumplimiento de uno de los mismos y la creación de una institución especial para la promoción, sistematización y operatividad de la Educación Bilingüe Intercultural, un viceministerio<sup>16</sup>.

Entendiendo la educación intercultural como una salida remedial para la aculturación y asimilación cultural que históricamente ha practicado el Estado sobre la población indígena, las autoridades direccionan lo intercultural *hacia adentro*, hacia una profundización en la cultura propia —la cual se asume desconocida y en *recuperación*—, en lugar de proponer un encuentro con las otras culturas desde el reconocimiento de la diversidad. Esto se puede comprobar observando que la educación en cuestión enfatiza la enseñanza de las lenguas maternas, la cosmovisión y tradiciones de los pueblos originarios, agotándose en sustituir la enseñanza castellanizada y centrada en la imposición de pautas culturales occidentales.

Cabe decir también que, a la fecha, ha existido un escaso desarrollo de investigaciones que afronten la educación intercultural a partir de una postura crítica. En muchos casos, esta modalidad educativa asoma analizada desde un criterio pedagógico que privilegia lo operativo, es decir, se analiza y documenta la forma en que irrumpe en un contexto geográfico y educativo específico sin criticar ni cuestionar hasta dónde el énfasis en *recuperar* la cultura obscurece las posibilidades de reconocimiento de las diferencias y la diversidad cultural.

Amparándose en la necesidad de perpetuar el legado cultural de los pueblos indígenas —aspecto protegido por la legislación desde que entraron en vigencia los Acuerdos de Paz Firme y Duradera en 1996—, la educación intercultural se

16 El viceministerio de Educación Intercultural fue creado el año 2003 y sus cuadros técnicos son los encargados de formular las directrices de la misma, fungiendo como impulsores de una visión y concepción de la interculturalidad desde la orientación estatal.

dirige a recuperar la lengua materna, cosmovisión y tradiciones originarias, descuidando el conocimiento de otras culturas y la diversidad, reproduciendo la verticalidad de la educación asimiladora del Estado guatemalteco. El conocimiento tanto de las prácticas de la educación en cuestión como del sentido que lo intercultural tiene en la praxis, tuvo lugar en tres entrevistas realizadas a docentes guatemaltecos en servicio, los profesores de Historia y Ciencias Sociales Antonio Linares y Efraín Sicañau Boch, ambos egresados de la Escuela de Historia de la Universidad de San Carlos.

Las experiencias de estos profesionales aprestaron un conjunto de ideas que posibilitaron generar un criterio que permitió realizar una crítica de la práctica de la educación intercultural en Guatemala desde la posición disciplinar de la Historia. Este posicionamiento implica cuestionar el énfasis y direccionamiento de la educación intercultural y el hecho de que esta orientación la resignifica, asumiéndola como una forma de reconstruir y reproducir narrativas y significados acerca de lo cultural, históricamente invisibilizados y postergados por una educación marcadamente excluyente y con tendencia a la asimilación cultural.

## **2. Punto de partida para la crítica a la educación intercultural en Guatemala**

*Explicitando el enfoque de este aporte y el necesario “estado de la cuestión”*

El inicio de este artículo, que se orienta a generar una crítica constructiva al modelo y prácticas de educación intercultural que tienen lugar actualmente en Guatemala, podría dedicarse a un conjunto de definiciones sobre lo que se puede entender de dicha modalidad educativa<sup>17</sup>. Pero debido a que no se trata de mostrar cómo las definiciones conceptuales *encajan* en lo que observamos empíricamente, sino de proceder a una crítica constructiva desde un enfoque y posicionamiento de la Historia-Ciencia<sup>18</sup>, aquí no se citarán conceptualizaciones ni se harán comparaciones entre textos que definan esta modalidad educativa.

Sin embargo, mi punto de partida se deriva de una noción muy lúcida al respecto y que justifica la importancia del enfoque educativo intercultural en el siglo XXI. Esta es aporte y propuesta del colombiano Juan Gabriel Rave-Agudelo, que la comprende desde su origen.

*La educación intercultural ha nacido como una propuesta necesaria y pertinente para abordar las exigencias globalizantes del siglo XXI, pues pretende pensar el*

17 Una discusión sobre lo que significa la educación intercultural daría lugar para otro tipo de trabajo, en el cual se destacarían los puntos mediante los que teóricos y expertos definen y conceptualizan este campo educativo, mostrando sus divergencias, convergencias y aportes. El hecho de que se deriva del enfoque intercultural tiene que ver con visiones críticas nacidas de las imposiciones hegemónicas propias de la sociedad capitalista moderna, basada en los esquemas liberales y, más recientemente, neoliberales.

18 Este enfoque, si bien no es aséptico y totalmente imparcial, permite tomar distancia de apasionamientos o absolutismos interpretativos, tomando como justificación una posición discursiva crítica. Se hace aquí la salvedad de que algunas síntesis que se hacen en el texto pueden ser interpretadas desde muchas aristas en Guatemala, algo que es totalmente aceptable desde el posicionamiento de tolerancia a la libre emisión del pensamiento. Empero, particularmente la lectura que se puede realizar desde el moderno panmavismo (movimiento ideológico contemporáneo dirigido por intelectuales indígenas que exalta los valores culturales originarios y enfatiza en la resistencia ante toda forma cultural de recolonización, lo que apunta a denunciar la occidentalización a través de la

*sentido contextualizado de la atención a la diversidad que le permita a los docentes generar planes y propuestas de aula para que existan relaciones positivas y creativas entre las personas de las diferentes culturas que confluyen diariamente en nuestras escuelas.<sup>19</sup>*

La definición es sumamente compatible con el planteamiento de revisar si ha tenido lugar en Guatemala la orientación a la promoción de la convivencia pacífica y constructiva entre personas de distintas etnias. Esta comprensión conjuga dos aspectos esenciales: la pertinencia de la educación intercultural en un contexto signado por exigencias globalizantes en cuanto al desarrollo de competencias y habilidades de interacción con sujetos de otras culturas y el hecho de que el enfoque puede ayudar a que los docentes establezcan mecanismos pedagógicos que permitan la convivencia y colaboración entre personas provenientes de diversos contextos culturales, realidad que se observa cotidianamente en los salones de clase. Será con base en estas dos ideas que se establecerá aquí un análisis crítico de la educación intercultural.

Como se comprenderá, entonces, este ejercicio apunta a realizar un análisis crítico al respecto desde una perspectiva que incorpora la dimensión proyectiva de la educación, sus alcances y la obtención de competencias de interrelación en un contexto moderno, global. Esto conlleva incorporar la evaluación que lleva a establecer un balance comparativo entre lo que ello significa, hablando pedagógicamente, y lo que en la práctica se encuentra plasmado en diversas expresiones discursivas emitidas por sujetos involucrados, como docentes o técnicos. Lo anterior supone la recuperación de la memoria de aprendizaje y la utilización de impresiones provenientes de esas vivencias a un análisis crítico realizado desde la Historia.

Una comprensión sencilla, alejada de toda complejidad semántica de la educación intercultural (que puede ser complejizada dependiendo del sentido que se le quiera dar), lleva a considerarla como aquel proceso en el que los discentes, no importando el nivel formativo, son capacitados para interactuar con legados culturales ajenos al propio. El prefijo latino *inter* que preside palabras de uso común como “internacional” o “intersectorial”, indica una interrelación entre dos o más elementos, del mismo modo que “internacional” e “intersectorial” nos hace pensar en dos o más naciones y en dos o más sectores involucrados en algún asunto. Del mismo modo y, como es el sentido que en idioma castellano tiene este vocablo, “intercultural” nos sugiere la participación de dos o más culturas en la educación, las relaciones sociales o bien la coexistencia en el marco de un Estado Nación.

---

educación) puede encontrar estas propuestas como una crítica en extremo radical y cuestionadora, por tanto, no ser asimilada en el sentido de lo que se busca, un balance entre lo que significa educación intercultural que supone un diálogo mediado por la praxis pedagógica entre distintas culturas, a lo que se observa ha sido la praxis de lo mismo en Guatemala, una inmersión y profundización en la cultura local que no visualiza ni contempla, a futuro, una coexistencia con sujetos inmersos en otras tradiciones y prácticas culturales, como apunta la propuesta de Juan Gabriel Rave-Agudelo.

19 Rave-Agudelo, “Educación intercultural”.

Son diversas instancias internacionales (ONU, UNESCO, OEA) que en el contexto actual promueven e instruyen a los países para que reconozcan y respeten su diversidad étnica y cultural. Esto ha obligado a que muchos Estados establezcan legislación en materia penal y educativa que propugnan conductas de respeto y tolerancia entre las distintas comunidades etnolingüísticas. Dependiendo de las problemáticas puntuales, los países adquieren compromisos para erradicar la xenofobia, la intolerancia y el racismo, siendo la prioridad educar a sus ciudadanos nativos para prevenir estos excesos en el proceso de interacción con “el otro”, que en muchos contextos del llamado *primer mundo* se entiende como un medio de facilitar la integración de migrantes más que la preservación de las culturas originarias, si las hubiere<sup>20</sup>.

En el caso de Guatemala, la educación intercultural hoy está siendo orientada hacia una dirección opuesta a lo que el concepto expresa, pues se centra en “voltrear la tortilla al revés”, pasando de una educación regida por políticas normalizadoras a una que ignora la diversidad y no proyecta a los alumnos a conocer y comprender otros legados generados en su país y cercanos a ellos. Lejos de dirigirse a una capacitación y formación de los estudiantes que los prepare para la futura interacción con otras culturas, para el encuentro con los “otros” en un marco de diversidad cultural<sup>21</sup>, procede a la inmersión de los mismos en la profundización del conocimiento de su cultura originaria, circularmente, sin proyectarles fuera de ello, ignorando que existieron procesos históricos de interacción interétnica, como si vivieran en un país uniforme, heterogéneo, tal y como operaba la educación tradicional, que buscaba occidentalizar totalmente a la población pasando por encima de identidades construidas y existentes antes de la conquista española.

Al parecer se han invertido los papeles y es, como nunca se hubiera podido pensar, la educación intercultural la que ahora invisibiliza el contexto, desvaneciendo los legados culturales que forman parte con ella de la diversidad, multiétnica y pluriétnica que se reconocen para el país. Uno de los objetivos de este aporte es proceder a la crítica de estos resultados, así como confrontar las prácticas educativas orientadas unilateralmente que se llevan a cabo bajo el nombre de educación intercultural desde la Historia-Ciencia, un

20 Frecuentemente, en el ámbito del análisis del desarrollo social, desde el Estado y las ONG, surgen comparaciones y propuestas que buscan replicar, en Guatemala, modelos educativos y de desarrollo provenientes de países con procesos históricos e idiosincrasia política sumamente distintos, como es el caso de los nórdicos, tomados como paradigma por los centros de pensamiento, cientistas y agentes del movimiento oenegista. En estos países, la efectiva integración de migrantes supone la obligación para el Estado de insertar a sus hijos en edad escolar a los sistemas educativos nacionales, utilizando la educación intercultural, ejerciendo la educación en el idioma del hijo del migrante un elemento en el que la docencia contribuye a la integración.

21 La concientización de la existencia de un “otro” que forma parte del esquema de la moderna nación es bastante pobre en una práctica docente que, supuestamente, es intercultural pero que deriva en la circularidad, en la ausencia de proyección, si no al conocimiento de otras culturas (lo que sería atribución de un especialista o erudito) si de los aprendizajes para la convivencia y coexistencia con personas de distintas culturas. Aquí es donde se revela la distorsión de lo que significa “educación intercultural”, por cuanto, lejos de visualizar la preparación para insertarse en una dimensión pluricultural, como lo propuso Rave-Agudelo, priva a los alumnos de contactar con elementos culturales de otros grupos. Posiblemente esta forma de visualizar lo intercultural lo justifique más de alguien con el argumento de que es preferible educar a los niños en su idioma y contacto con la cultura porque es la edad más adecuada para que reciban la transferencia cultural; de lo contrario serían absorbidos por la cultura occidental y olvidarían sus legados; entonces, si esto subyace en el fondo de las prácticas docentes y las políticas educativas, no debería, *sensu stricto*, denominarse “educación intercultural”, sino de otra forma, puesto que la praxis enfila a la conservación y no a la capacitación para la interacción en el marco de la pluriculturalidad.

posicionamiento metodológico que puede permitir el establecimiento de un balance crítico de la misma y perfilar un aporte que tenga utilidad, a largo plazo, para otras investigaciones en la rama de la Historia de la Educación.

### **El contexto de la educación intercultural en Guatemala**

*El aspecto macro: lo político y los referentes históricos*

El incentivo institucional a la educación intercultural tuvo lugar en Guatemala después de un período de conflictividad interna, que fue resuelto tras la firma de los Acuerdos de Paz Firme y Duradera, en diciembre de 1996. Antes de esa fecha el conflicto armado interno, que enfrentó a grupos de ideología revolucionaria y las fuerzas de seguridad estatales desde 1960, involucró en gran medida a algunos pueblos indígenas, los cuales se vieron envueltos en la violencia desencadenada por fuerzas insurgentes coaligadas desde 1980 en la Unión Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG)<sup>22</sup>.

En el territorio que ocupa la actual Franja Transversal del Norte (FTN)<sup>23</sup> se produjeron en particular algunos hechos de violencia que adquirieron dimensiones de exterminio hacia algunos grupos y comunidades que fueron señalados, en el marco de la doctrina de la contrainsurgencia, como simpatizantes y base social de la guerrilla izquierdista, en especial entre los años 1980 y 1983. Posteriormente, la comunidad internacional presionó, tanto al gobierno como a la insurgencia, para realizar esfuerzos de acercamiento rumbo a un desarme y desmovilización así como de pacificación, lo que se dio gradualmente con el retorno de elecciones democráticas y la puesta en marcha de un programa para lograr la desmovilización desde 1986. El conflicto produjo también el éxodo de miles de familias a México, estableciéndose un conjunto de campos de refugiados en algunos Estados fronterizos con Guatemala.

En diversos apartes, los textos de los Acuerdos de Paz enfatizan en la búsqueda del reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas como una forma de lograr el respeto a su legado cultural tradicional, aspecto que se ha visto disminuido en la cultura guatemalteca, configurada desde el molde colonial a partir del racismo, la exclusión y la desigualdad, circunstancias que tuvieron su extensión y continuidad en los gobiernos de la época republicana<sup>24</sup>.

22 Aunque se manejó en la insurgencia el prejuicio de que el indígena era adecuado para combatir y no para dirigir la lucha revolucionaria, muchos indígenas fueron integrados a formaciones guerrilleras como la Organización Revolucionaria del Pueblo en Armas (ORPA), existiendo el frente guerrillero Luis Ixmatá, en honor a un guerrillero indígena cuyo nombre verdadero era Salvador Aceituno. Otro grupo guerrillero con gran participación de varios pueblos indígenas, el Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP), estuvo muy activo en el territorio de la Franja Transversal Norte (FTN), logrando "liberar" algunas comunidades del control de las instituciones gubernamentales. Véase *Le Bot, La guerra en tierras mayas*, 113.

23 Actuales departamentos de Alta Verapaz, Quiché y Huehuetenango. Las masacres más cruentas y la violencia que mayormente castigó a la población civil durante el conflicto tuvo lugar en esta región, abundante en recursos minerales e hídricos, hoy epicentro de nuevas expropiaciones en el marco de los megaproyectos y agro negocios de iniciativa privada, cuyo desarrollo se ha intensificado desde la introducción de las reformas neoliberales, coincidiendo con la época inmediatamente posterior a la Firma de los Acuerdos de Paz en 1996.

24 A lo largo del apartado tercero, dedicado a los Derechos Culturales, el Estado reconoció la obligación del gobierno y la sociedad guatemalteca de respetar todas las expresiones culturales de los pueblos indígenas. En la sección G, inciso III del mismo apartado, se direccionan los esfuerzos educativos a procurar una coexistencia con otras expresiones culturales "integrar las concepciones educativas maya y de los demás pueblos indígenas, en sus componentes filosóficos, científicos, artísticos, pedagógicos, históricos, lingüísticos y político-sociales, como una vertiente de la reforma educativa integral", lo que establece una orientación a la integridad en el marco de la Nación, intención imposible de encontrar en la praxis docente unidireccional. Organización de las Naciones Unidas, Anales 1996, [http://www.lacult.unesco.org/docc/oralidad\\_08\\_70-79-anales.pdf](http://www.lacult.unesco.org/docc/oralidad_08_70-79-anales.pdf), 73.

Históricamente, desde el Estado, muchos gobiernos promovieron políticas orientadas a la asimilación del indígena y abandono de su cultura tradicional, lo que se constituyó en una tendencia general en los siglos XIX y XX<sup>25</sup>.

Grandes fueron los aportes culturales de los pueblos originarios precolombinos guatemaltecos, los cuales, en contacto con elementos culturales hispánicos, dieron lugar a una fusión que maduró hasta constituirse en una cultura popular, aceptada y asumida por las élites como conjunto de expresiones propias de las capas pobres indígenas y mestizas.

Durante el período de hegemonía conservadora, ubicado en las fuentes entre 1838 y 1871, existió un intento de conciliar la permanencia de la cultura de los pueblos originarios a través de políticas conducentes a preservar el *statu quo* reactualizando las Leyes de Indias que protegían la llamada “República de Indios”. En lo educativo, se revivió la tutela de la Iglesia a través de la Ley Pavón, que responsabilizaba a los clérigos de las escuelas primarias y de nivel medio y las ordenanzas de Carlos III de 1688 para regir la educación superior<sup>26</sup>.

Sin embargo, en adelante las políticas gubernamentales —sobre todo las de los gobiernos liberales de 1871 a 1944, caracterizadas por el énfasis modernizador— dirigieron sus esfuerzos a la integración de los indígenas por medio de la imposición de usos occidentales, la llamada “ladinización”<sup>27</sup>. Esto significaba, básicamente, imponer la cultura occidental a los pueblos originarios hasta que borrarán su idiosincrasia, en lo que jugaba un papel determinante la educación, por lo cual se “importaron” modelos y textos educativos desde el inicio de la Reforma, en consonancia con un movimiento intelectual que revolucionaba la enseñanza en países vecinos como México<sup>28</sup>. El resultado era que, con el paso del tiempo, los indígenas iban “igualándose”, o más bien dicho, nivelándose culturalmente en la inclusión de los usos occidentales, a la población no indígena constituida en su mayoría por ladinos o mestizos. Esto se mantuvo como nota distintiva de la política cultural oficial hasta bien entrado el siglo XX, y posiblemente nada hubiese cambiado de no haber tenido lugar la confrontación armada.

Se pretendía que los Acuerdos de Paz marcaran el inicio de una nueva práctica y orientación educativa de parte del Estado, reconociendo que la educación tradicional expresaba lógicas de asimilación e integración cultural. En este sentido, el Estado procedió a una reorganización y reorientación de las directrices

25 Esta orientación estuvo también espoleada, después de la caída del régimen liberal, por instancias internacionales como la ONU, UNESCO, OEA, que formulaban parámetros y paradigmas educativos, poniendo énfasis en la reducción de las tasas porcentuales de analfabetismo, lo que inspiró campañas de alfabetización que resultaron aprovechadas para castellanizar a muchos indígenas, lo que, visto desde la actualidad, cuando se conoce y acepta por parte del Estado la obligatoriedad del respeto a la idiosincrasia cultural de los pueblos originarios, parece un atropello, pero debe comprenderse que era parte de la lógica del funcionamiento y orientación de la educación de aquel entonces.

26 La educación bajo los conservadores fue tutelada por la Iglesia católica, marcando una reversión con lo que había presentado su manejo bajo el breve periodo de hegemonía liberal, destacando la labor de Manuel Francisco Pavón y Aycinena (1798-1855), político conservador que sistematizó los sistemas de enseñanza regidos por eclesiásticos en la Ley Pavón, llamada así reconociendo su labor de intelectual generador de dicha propuesta. Francis Polo Sifontes, *Historia de Guatemala* (León, España: Editorial Everest, 1987), 279.

27 Tischler Visquerria, *Guatemala 1944*, 101.

28 Granda Paz, “Introducción de la enseñanza mutua”, 244.

educativas, planteándose la necesidad de que existieran cambios significativos en este aspecto, lo cual se expresó en la creación de instrumentos e instancias legales, así como instituciones dedicadas a la educación intercultural.

*Puntualizando: significado y orientación de la educación intercultural en Guatemala*

Los procesos educativos orientados a la educación intercultural que han tenido lugar en Guatemala en lo que va del siglo XXI revisten un conjunto de características particulares, adquiriendo una idiosincrasia pedagógica apartada del perfil de la propuesta central de generación de aprendizajes culturales a partir de la educación, así como el reconocimiento de la diversidad y las posibilidades de coexistencia de múltiples legados culturales existentes en los descendientes de minorías no indígenas.

A pesar de todo, la educación de la población indígena ha constituido una preocupación para las administraciones centrales, las cuales conformaron una política educativa incluyente en el establecimiento del Sistema de Educación Nacional en 1877, la cual, como se comprenderá, tenía una orientación asimilacionista e incultradora, pues sus fines entrañaban el progresivo abandono, a través de la escolarización, del imaginario, costumbres y tradiciones originarias<sup>29</sup>. Más adelante, cuando tuvo lugar la caída del régimen liberal, existieron otros enfoques desde el gobierno y la intelectualidad ladina, que resultan ineludibles en cuanto a idear mecanismos de educación intercultural, como es el caso del pedagogo Carlos González Orellana.<sup>30</sup>

Debido a circunstancias específicas del proceso histórico reciente, la forma en que el Estado y sus instituciones entienden la interculturalidad no se enfoca en la búsqueda de un acercamiento entre las diversas culturas existentes en el país a través de estudios culturales o una docencia que induzca a los alumnos a la construcción de una “cultura nacional” —idea que, afortunadamente, parece abandonada por los gobiernos actuales— y, mucho menos, la producción de experiencias cognitivas que permitan una convivencia y coexistencia pacíficas y constructivas entre personas de distintas pertenencias étnicas, culturales o lingüísticas.

Para especificar y explicar estas particularidades de la educación intercultural, desde la firma de los Acuerdos de Paz en 1996 el Estado y sus instituciones educativas han asumido el enfoque intercultural a partir de una posición proteccionista y que privilegia la inclusión de ciertos elementos culturales dentro de

29 La estructura de este sistema planteaba, para aquellos años, la preocupación por formar alumnos indígenas en un sistema de internado. Pese a la imposibilidad de obviar el carácter asimilador de estas políticas educativas, este referente sirve para aportar que las carencias educativas en las zonas de mayoría indígena no se deben a la despreocupación del Estado con respecto a esa población, lo que podría sostenerse presentando la macrocefalia administrativa y las barreras culturales que impiden la atención de las necesidades en este sector, puesto que las mismas se manifiestan también en zonas habitadas por mestizos, de escasa o nula presencia de indígenas. Los gobiernos, de Justo Rufino Barrios (1873-1885) en adelante, concibieron la educación como un medio de lograr la integración cultural y el abandono de los usos, visiones y costumbres ancestrales en un afán de homogenizar culturalmente a la sociedad. Tischler Visquera, *Guatemala 1944*, 102.

30 Educador guatemalteco autor de, entre otros muchos aportes, propuestas para la reforma educativa y de una *Historia de la Educación en Guatemala*, obra de referencia para los estudios en Historia de la Educación. Carlos González Orellana, *Ensayos* (Guatemala: PRONICE, 2010).

los marcos educativos como una forma de preservar la cultura de los pueblos indígenas, puesta en riesgo por las políticas homogenizadoras y asimilacionistas del pasado. Como está dicho, amenazaban con “cortar” la continuidad de su cultura a partir de la imposición de la occidentalización bajo las circunstancias y posibilidades de la Guatemala de entonces, donde tenía lugar una hegemonía que apuntaba a la homogenización cultural, marginando lo originario para imponer los moldes occidentales, entendidos como “lo moderno”.

En ese sentido, se puede decir que, analizando las expresiones que tiene la educación intercultural en el campo educativo y también, más ampliamente, en cuanto a lo social, se puede establecer que la misma, en el contexto guatemalteco, no indica precisamente la generación de aprendizajes para la construcción de la convivencia pacífica y el respeto mutuo. Manejando una distancia de lo que, emotivamente significa el rescate del legado tradicional para muchos docentes identificados con las pertenencias originarias, un analista ajeno al contexto puede tener mayor imparcialidad y precisión al realizar el ejercicio de crítica, lo que no puede ser tomado como oportunidad para la emisión de juicios en los que se exprese descalificación.

Lo anterior puede interpretarse de una forma más imparcial, quizás hasta “fría”, haciendo de lado cualquier consideración emotiva,<sup>31</sup> prejuicio étnico, apasionamiento ideológico o miopía analítica<sup>32</sup>, profundizando en la forma en que la educación intercultural opera actualmente con base en referentes empíricos y experiencias docentes. Esto permite encontrar que el impulso y la popularización actuales de la educación popular, obedecen a criterios del poder y, aunque los docentes tengan participación en algún tipo de deliberación o decisión al respecto de contenidos, técnicas y otros elementos pedagógicos, los criterios definitivos que configuran las políticas educativas provienen de consensos localizados en las esferas institucionales.

Esto puede basarse en el hecho de que la interpretación institucional de la interculturalidad ha orientado la educación hacia la implantación del bilingüismo como medida de preservación de las lenguas indígenas. Si bien esto implica un “rescate” de un patrimonio cultural comunitario único e irrepetible, con su existencia amenazada por el exterior asoma una debilidad en ello, asumiendo que la inclusión en la educación de las lenguas originarias es parte de un proyecto de integración a dichas lenguas, que no se las asume como parte de un legado

31 Ejercicio que se facilita si el analista no adhiere a ninguna pertenencia étnico-racial indígena ni a los prejuicios que han marcado la construcción de una ideología de menosprecio y minusvaloración de los elementos culturales de los pueblos originarios por los mestizos, lo que ha marcado históricamente la convivencia entre ambos sectores.

32 Me refiero a la incapacidad para analizar aspectos de la educación intercultural que aparecen “lejanos” del contexto inmediato de cualquier investigador o interesado ajeno a la atmósfera y contexto propio de los docentes, intelectuales y funcionarios involucrados en tales procesos educativos. La mención de la miopía la expreso para ilustrar la debilidad de los enfoques que proponen una descalificación de las críticas externas porque, los críticos no “conocen la realidad de la praxis educativa”. La “distancia” de tal realidad, el contexto empírico inmediato, que en este caso es el contacto directo con los discentes y ejecución de las prácticas educativas analizadas, no es una condición que anule, *per se* y a priori, los ejercicios analíticos; aún más, en la Historia de la Ciencia se encuentra que una de las bases de la construcción del conocimiento es conocer y explicar la realidad que, obviamente, no conocemos, para lo cual nos servimos en Historia y Ciencias Sociales de instrumentos como la construcción de problemas y objetos de estudio y los métodos y procedimientos de análisis, síntesis, comparación, inducción y deducción.

“nacional”, el cual se presupone, no puede dejar de lado una neutralidad supuestamente incluyente, alejada de cualquier orientación hegemónica.

Foto 1. Cartelera en contra de la discriminación racial elaborada por los alumnos de la escuela Los Borores, aldea Cerro Alto, San Juan Sacatepéquez, Guatemala.



Fotografía de Efraín Sicajau Boch, 21 de marzo de 2017.

En muchas estructuras curriculares se reconoce la necesidad de propiciar la interculturalidad; en la realidad, la educación intercultural, desde su institucionalización en el marco de la Reforma Educativa propuesta por los Acuerdos de Paz Firme y Duradera, se está convirtiendo en herramienta para sustituir la educación tradicional en castellano brindada a los pueblos originarios por una versión que no contempla la capacitación para interactuar armónicamente con otros grupos étnicos. Una excepción son las actividades realizadas en el marco del Día Internacional para la Eliminación de la Discriminación Racial.

Esto permite continuar con una actitud ambivalente, que por un lado reconoce la legitimidad y actualidad de los saberes y conocimientos de los pueblos originarios, entre los cuales la lengua es un elemento valioso de interacción con el contexto, así como de cohesión grupal, pero que, a su vez, no puede proyectarlos al conjunto de elementos culturales englobados en la identidad nacional. Este elemento intersubjetivo, de límites difusos y más confinado a lo ideológico que a lo empírico y a la experiencia cotidiana, a su vez continúa su perfilamiento bajo patrones excluyentes hacia todo lo “no occidental”, nutriéndose de expresiones que reactualizan una guatemalidad “ladina” afirmada a través de la propaganda

publicitaria y las experiencias mediáticas propias de las modernas sociedades de consumo, legando a constituirse en un fetiche más<sup>33</sup>.

Por tanto, la generalización de la educación bilingüe e intercultural, en la zonas de mayoría demográfica indígena, no supone la orientación desde la docencia o el aprendizaje a un “encuentro fraternal” de las culturas originaria y mestiza, por cuanto, de tanto dedicarse al rescate y preservación del legado del grupo al que se pertenece, se corre el riesgo de producir algunas dificultades a futuro, las cuales no se perciben debido a la distancia que supone con respecto a la vida adulta, la educación de niños que cursan el nivel primario.<sup>34</sup> Si esto continúa en la etapa de adolescencia, se priva a los educandos de protagonizar una progresión en la cual sus capacidades para entender críticamente el contexto nacional disminuirán y anularán si continúan asumiendo como única realidad cultural el contexto comunitario<sup>35</sup>.

Uno de ellos puede ser un distanciamiento con el contexto de la modernidad, en la cual los niños y jóvenes indígenas han de insertarse a contextos laborales y educativos en los que persiste el marco estructurado por los poderes políticos que valida y reproduce los valores hegemónicos de la cultura occidental, ante lo cual pierde sentido una educación que los encierre en la “burbuja” que se construye al limitar el conocimiento y profundización en lo cultural originario sin proyectarse a esferas externas, próximas, donde, es una realidad, se encuentran las opciones laborales para los futuros ciudadanos.

*Analizando la educación intercultural con base en los referentes empíricos: el encuentro con el desvelo por promover e institucionalizar el bilingüismo*

Como parte de las pesquisas iniciales, previas a la elaboración de este trabajo, establecí una tendencia general que ilustra cómo es la forma en que las autoridades educativas guatemaltecas comprenden y gestionan la educación intercultural. Esto es sumamente importante puesto que condiciona tanto la existencia

33 La construcción histórica de la identidad nacional se organizó desde la intelectualidad liberal en torno a un imaginario nutrido de las incorporaciones de elementos culturales indígenas y europeos, cuya mixtificación en el proceso de mestizaje ha dado lugar a un híbrido, denominado mediáticamente “cultura chapina”, construido desde lo hegemónico urbano y mestizo debido a la vigencia de la diada campo-ciudad, donde la ciudad era el centro irradiador de la cultura y el campo el espacio receptor. Tischler Visquerria, *Guatemala 1944*, 62.

34 En Guatemala se ha privilegiado la educación intercultural en contextos demográficos de mayoría indígena, no permitiendo que la población mestiza acceda a ella, lo cual constituye una negación del conocimiento de la proveniencia, rasgos y prácticas culturales de las generaciones anteriores, lo que entraña también una negación del pasado y de las posibilidades de conocer la proveniencia de sus raíces. Sin explicitarse, esta orientación manifiesta el desinterés del conocimiento histórico y de las posibilidades de construcción de nuevos conocimientos en la práctica docente. Recurriendo a técnicas y recursos adecuados, los alumnos resultan receptivos —algo que quien aquí escribe ha comprobado en la práctica— a proyectarse al pasado y se les puede interesar por conocer de quién es descenden con algo tan simple como asignarles la tarea de verificar el origen de sus apellidos o averiguar qué grupos humanos poblaron las tierras de sus padres, abuelos y demás parientes, o bien examinar las memorias del origen de su familia a través de testimonios orales. También es necesario entender que, en un país donde confluyeron muchas corrientes migratorias (lo migratorio está mediáticamente presente y, por tanto, los maestros habrían de aprovechar la coyuntura para generar sus explicaciones sobre diversidad cultural) la población mestiza no descende, como se ha pretendido, del cruce entre españoles e indígenas, sino que también existen descendientes de otras procedencias, tales como italianos, alemanes, suizos, judíos, afrocaribeños, indios, chinos, árabes, etc., lo que se muestra en rasgos físicos y apellidos, condiciones que llevarían a interesantes ejercicios de construcción de conocimientos y aprendizajes a partir de la interculturalidad, lo cual podría reproducirse también en la localización de orígenes mixtos que entrañan construcciones familiares con participación de personas de países vecinos (México, El Salvador, Honduras, Belice, Nicaragua, etc.).

35 Aldana Mendoza, *El aprendizaje de la Historia*, 207.

de carreras como el Magisterio en Educación Primaria Urbana Intercultural, el Profesorado en Enseñanza Media en Educación Intercultural y la Licenciatura en la misma especialidad, además de algunas otras carreras de post-grado. Además de la visión institucional se derivan los enfoques de múltiples contribuciones provenientes de una dimensión exterior a la docencia al conocimiento colectivo, las cuales pueden ser tesis de grado, diplomados, artículos o trabajos de seminario.

Haciendo un análisis crítico de los materiales, se puede encontrar, según su orientación temática y la forma en que estructuraron sus autores la discursividad que constituye los cuerpos textuales, las siguientes opciones:

- a. Manuales o instructivos del MINEDUC para docentes.
- b. Manuales o artículos de investigación realizados por investigadores extranjeros.
- c. Investigaciones interdisciplinarias realizadas por universidades privadas.
- d. Tesis, tesinas e informes de investigación de graduandos en Licenciatura en educación intercultural<sup>36</sup>.

A este respecto se puede anotar que la exploración inicial arroja una abundancia relativa de manuales y de documentos que pretenden guiar la acción docente. Estos trabajos han sido elaborados, en muchos casos, por especialistas contratados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y reflejan la visión institucional del asunto, la cual tiene como prioridad el cumplimiento de los mandatos y obligaciones que asumen las instituciones educativas a partir de las exigencias implícitas en la legislación. No está de más decir que el enfoque de muchos de estos textos es eminentemente técnico, con énfasis en la viabilización de mecanismos operativos, implantando una concepción mecanicista del hecho educativo, disminuyendo el énfasis reflexivo y crítico, lo que limita el aporte interpretativo, algo que puede establecerse con la debida lectura histórica y política.

Por otro lado, y continuando con las pesquisas, las revisiones realizadas a tesarios y bibliotecas permitieron localizar muchos trabajos de graduación cuyos temas centrales son las vivencias docentes y estudiantiles obtenidas en la observación de procesos en que tiene lugar la versión de educación intercultural dominante en Guatemala, que corre paralela a la propuesta del bilingüismo en las zonas de mayoría étnica indígena. En esta parte de la búsqueda encontré que lo anterior se expresa debido a que muchos maestros utilizan las experiencias con los grupos de alumnos asignados para obtener el material empírico necesario para tales tareas. Esto anuncia desde el principio que dichos trabajos no tienen una orientación problematizadora o de discusión de los resultados de la aplicación de metodologías utilizadas en la praxis docente, aun contando con

---

36 El análisis de estas fuentes documentales apresta una riqueza de expresiones de la visión que se maneja en los espacios académicos de la investigación educativa en la educación intercultural. Su estudio puede permitir, no solamente un diagnóstico de falencias y fortalezas, un análisis crítico, sino la formulación y generación de políticas que la orienten en los cauces que desembocan en la contribución, desde la enseñanza, a prevenir la continuidad del racismo, la discriminación y la violencia en los ámbitos educativos.

que ya esta modalidad educativa lleva buena cantidad de años operando en gran parte del país.

La abundancia de tales trabajos también expresa una tendencia a obviar las discusiones o polémicas que pueden surgir del cuestionamiento a las prácticas docentes como un ejercicio libre de análisis y crítica, lo que es fundamental para áreas del conocimiento como la Pedagogía Crítica y la Historia de la Educación. Esto puede interpretarse como un desdén al disenso y el libre cuestionamiento e incapacidad para discutir orientaciones y tendencias en la educación a través de la historia y en el presente, lo que puede mostrarnos una actitud de acomodo puesto que no se está expresando la misma criticidad para esta forma de educación que con las estructuras tradicionales que pretende superar y dejar atrás, lo que muestra indisposición para realizar un balance crítico al respecto.

*Confrontando la educación intercultural con los desafíos y exigencias contextuales*

Un análisis de los discursos que se han generado en el contexto de la educación intercultural en Guatemala evidencia que su comprensión está matizada por las necesidades y formas de reconocer su importancia y trascendencia. Una revisión somera de los discursos académicos vertidos en algunos textos permite encontrar, como regularidad, la percepción de que esta modalidad educativa responde realmente a las expectativas de la formación integral respetando la idiosincrasia cultural de los educandos, los cuales pueden acceder a experiencias de aprendizaje “liberadas” del peso de las prácticas tradicionales que otrora anulaban y deformaban la cultura originaria a partir de prácticas excluyentes, homogeneizadoras.

Concebir la educación tradicional como un campo en el que se cultivaba la exclusión y la xenofobia contra los pueblos originarios no es algo alejado de la realidad histórica. Como se comprenderá, desde el punto de vista de la dominación, las resistencias y disidencias culturales no son bien comprendidas ni bienvenidas para el pensamiento hegemónico. Pero también existe un extremo de complacencia con la educación intercultural orientada a la preservación de las lenguas indígenas, lo que no permite interrogar si, en verdad, la misma está preparando a los educandos para una interacción con un medio laboral, cultural y relacional existente más allá de los límites comunitarios, medio que puede serles hostil y resultar absorbente si no poseen la capacidad, no de integración, que implicaría perder su cultura, sino de adaptación y coexistencia, competencias que debe propiciar la educación.<sup>37</sup>

En otras palabras, si la crítica ha sido dirigida con rigor histórico en contra de la continuidad de la educación liberal, excluyente y asimiladora, carácter que nadie puede negar de cara a la historia en general y a la Historia de la Educación en particular, también sería sano que existiera una crítica interna coherente con la

37 Esa falta de capacidad para coexistir sin perder los rasgos distintivos de su cultura hizo del indígena integrado compulsivamente a la sociedad mestiza una especie de autista, que no podía comunicarse ni establecer un nexo relacional con el contexto al que se “trasplantó” sin mayor preparación ni conciencia del cambio cultural que supone su inserción en dinámicas urbanas, lo que conllevó manipulación, explotación laboral y otros abusos normalizados como parte de las relaciones interétnicas.

versión de educación intercultural que está vigente y se reproduce en el presente. Como ya se manifestó, si bien esta educación resulta altamente funcional para el nivel primario, constituyéndose en una óptima herramienta de alfabetización (el solo haber logrado impartir las primeras letras en la lengua materna es tenido como una gran conquista y reivindicación histórica), se muestra insuficiente para inducir a los alumnos en la cultura general en los niveles medio e intermedio, la llamada aquí “educación básica y diversificado”.

El párrafo anterior contiene ideas que resultan novedosas y que van más allá de una apreciación superficial de la apertura que supone la superación del molde educativo tradicional al permitir que las primeras letras lleguen a los educandos en su idioma materno. Si bien los niños que reciben educación bilingüe no desplazan hoy su lengua materna por imposiciones culturales que llevan a olvidarla y reemplazarla por el castellano en que se comunican los maestros y las autoridades educativas, las condiciones en que se han de insertar a la vida estudiantil en otros niveles distan mucho de ser como en la educación primaria. No hay que perder de vista que la moderna reforma educativa propiciada por el Estado, no ha contagiado del acento intercultural a los niveles inmediatos superiores, dificultando, o bien no habilitando, la inserción de los alumnos en contextos culturales distintos a sus comunidades de origen.

### 3. Una crítica constructiva a la praxis de la educación intercultural en Guatemala desde la Historia-Ciencia

*El balance necesario, una profundización en los motivos del énfasis en el bilingüismo promovido desde el Estado*

En Historia de la Educación es imposible realizar análisis con resultados totalizantes, que rayen en la obtención de conclusiones que reflejen conclusiones absolutas. En el caso puntual de este aporte que propone de la crítica y el cuestionamiento a la educación intercultural en Guatemala y de si produce aprendizajes culturales, es bueno reconocer que la tendencia del Estado a priorizar el bilingüismo como parte de la salvaguarda a la cultura de los pueblos originarios ha permitido la preservación de lenguas que, de procederse a la anulación o prohibición de su uso, habrían desaparecido hace ya mucho tiempo.<sup>38</sup>

A través de las medidas que gestionan la educación intercultural, indistintamente si las mismas se originan en el cumplimiento de los Acuerdos de Paz o bien si obedecen a otras precedencias, el gobierno ha reivindicado histórica y políticamente a los pueblos originarios, sometidos durante el período colonial a una constante intervención en la continuidad del desarrollo de su cultura, lo

38 De tiempo atrás, el indigenismo, impulsado por el Estado desde 1946, cuando tuvo lugar la fundación del Instituto Indigenista Nacional, había propuesto la urgente necesidad de preservar las tradiciones y lenguas indígenas, propiciando esfuerzos institucionales. También, con anterioridad a la institucionalización de la educación intercultural, el Ministerio de Educación formuló instrumentos, mecanismos y proyectos para la atención de la población bilingüe y monolingüe, como lo muestra el estudio de factibilidad para la educación monolingüe que permite el planteamiento de una educación para sectores que, a finales del siglo XX, permanecían sin ser incluidos en el sistema educativo nacional. Héctor Elihu Cifuentes Navarro, *Educación bilingüe en Guatemala. Una ruta hacia la reivindicación de los niños de las comunidades indígenas monolingües* (Guatemala: Ministerio de Educación, Programa Nacional de Educación Bilingüe PRONEBI, 1988), 1-11.

que se ha perpetuado hasta la época reciente, pródiga en ensayos reformistas de procedencia e inspiración en las propuestas propias del contexto en el que triunfó el capitalismo neoliberal<sup>39</sup>.

Si bien tuvo lugar la retirada de España después de la independencia, desde 1821, los poderes establecidos a partir del pacto fundacional de la Guatemala independiente continuaron tutelando a los pueblos indígenas hasta que, en la modernidad, algunos hitos progresistas marcan el intento de las élites de integrar a los indígenas, lo que se realizó sin abandonar el talante asimilacionista del Estado, como se vislumbró en los gobiernos posteriores a la Revolución de octubre de 1944. Esto se refrenda modernamente con el planteamiento de la educación intercultural convertida en parte de las políticas públicas, lo que entraña un gran logro; el esfuerzo institucional está plasmado y tiene como mérito expresar en la realidad una consigna que podría haber quedado en divagaciones en torno a la forma como ello evolucionaría en los procesos educativos.

Existe un referente de interés del Estado por incentivar la educación bilingüe en el instrumento rector y normalizador de las prácticas educativas en el país, la “Ley de Educación Nacional” o Decreto 12-91, el cual establece en un Capítulo, el VI, la pertinencia de dicha orientación en virtud a las características y particularidades del país, sus finalidades y la preeminencia que tiene, para el Estado y la educación nacional el uso de la lengua vernácula en “cualesquiera de los niveles y áreas de estudio”<sup>40</sup>.

Por otro lado, el priorizar la educación bilingüe y la socialización de aspectos propios de la cultura del grupo étnico al que se pertenece, muestra la comprensión unilateral de las propuestas de la misma para países que, como Guatemala, a la vez que registran grandes grupos descendientes de las poblaciones originarias, tienen un importante número de habitantes mestizos que, en su gran mayoría, así como ignoran o minusvaloran la cultura de los indígenas, desconocen, no las culturas, que sería mucho pedir de su formación educativa e interés autodidacta, sino las prácticas y rasgos culturales de sus ancestros.

Si la educación intercultural en verdad aspira a forjar diálogos entre diversos sectores, debe también incluir propuestas que sean comprensibles e incluyentes con respecto a la población mestiza, la cual también merece ser involucrada en un cambio de actitud en sus relaciones con otros sectores y educada en prevención del desarrollo del racismo y la negación del otro. Esto podría facilitarse con la incorporación del conocimiento histórico<sup>41</sup>, que presta muchos recursos

39 Sam Colop y Sandoval, “La educación bilingüe”, 33.

40 Lo manifestado en este capítulo indica que, desde sus posibilidades, el gobierno ha procedido a formular políticas y prácticas de protección a las lenguas indígenas. “Ley de Educación Nacional”, Decreto 12-91 (Guatemala: Ministerio de Educación, 2005), 14. Ley de Educación Nacional.

41 Este ha sido exiliado de los planes de estudio de la educación básica o secundaria modernamente, siendo excluido y sustituido por la materia de Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, enfoque en el cual la Historia no tiene un peso específico y vuelve a aportar fechas, nombres de personajes y hechos. Sirva como ejemplo de ello el hecho de que aún la efemérides independentista del 15 de septiembre se asume como un día festivo en el que la explicación de los procesos políticos que dieron lugar a la emancipación de España está ausente y se sigue reverenciando el hito según la lectura de las élites intelectuales que configuraron la visión que los educadores tienen y reproducen en la educación tradicional. Lo anterior lleva a ignorar el carácter político de la misma, que fue de una transición mediada por la oligarquía terrateniente y comercial con la administración colonial de acuerdo con un “Plan Pacífico”, lo que permitió al último capitán general ser el primer jefe de Estado de la entidad independiente, lo que anula cualquier participa-

como útiles al respecto, como la visualización y comprensión de los procesos constitutivos del ser mestizo a través del tiempo por diversos momentos.

También es necesario entender que el respeto a la cultura de las minorías es un tema que queda pendiente cuando se prioriza la protección a las lenguas de los pueblos originarios. El que en determinado momento se asuma que Guatemala es un país “partido en dos”, con regiones de mayoría indígena, zonas de mayoría no indígena y que, en los censos la población de ambos grupos alcance casi la mitad del total, no indica que otras culturas no tengan presencia en el país. De hecho, la tendencia a colocar en el ámbito de lo “mestizo-ladino”<sup>42</sup> a las etnias y culturas no indígenas, borra su aporte a la diversidad y le cercena la universalidad, más aún cuando se trata de presencias universalmente extendidas antes de que tuviera lugar la actual tendencia por estudiar y visibilizar las migraciones.

Puede concluirse entonces que, después de un análisis lo más imparcial posible, las tareas de la educación intercultural son mayores a las que actualmente desempeña. Si bien ha contribuido a la dignificación de los pueblos originarios, resultó descuidando el aspecto de la convivencia e interacción con otros sectores de la sociedad guatemalteca, para lo cual no está preparando a los alumnos. Se puede considerar que, si en verdad aspira a cumplir con las ambiciosas metas de promover la interculturalidad, nunca lo logrará si sigue produciendo diálogos circulares y no propicia la comprensión y el mutuo conocimiento entre diversos sectores, encontrando aspectos comunes en vez de insistir en realzar las diferencias.

#### *La comprensión política de los énfasis institucionales de la educación intercultural en Guatemala*

Interpretar el conjunto de aportes pedagógicos de la educación intercultural en Guatemala desde una postura analítico-política hace parte, más que de un análisis, de un balance que podría perjudicar el comprender sus dinámicas en profundidad, orientando los argumentos a enumerar los aspectos favorables y desfavorables que se pueden encontrar. La lectura política de dicha modalidad educativa desde un punto de vista crítico puede también derivar en un ejercicio que se aparte del hecho de valorar los productos de la misma en el contexto pedagógico. Debido a ello, este análisis se centrará en localizar razones, motivaciones o condicionantes que influyeron para que el ejercicio docente con

---

ción popular y por tanto indígena, aspectos manifestados incluso en un artículo del Acta de la Independencia. En este sentido resulta altamente “refrescante” encontrar algunos posicionamientos críticos que parten de la intelectualidad indígena, que cuestionan en profundidad el carácter de la Independencia, pero esto no marca una tendencia ni siquiera en los contextos universitarios.

42 El concepto “ladino” adquiere, en el contexto de las narrativas de la Historia, estatura de categoría económica y social, con una gran carga de connotaciones étnicas. Su surgimiento está en el proceso de mestizaje colonial, asumiendo distintas significaciones que van desde la nominación del indio que se adaptaba a los usos de los conquistadores —en los que el aprendizaje y uso del castellano fue fundamental—, pasando por un uso negativo el cual servía para calificar a toda persona que no presentaba rasgos físicos ni culturales indígenas, hasta nominar, según el historiador y educador Antonio Linares, a una casta colonial proveniente del “blanqueamiento” intencional de la progenie de los esclavos negros que, de mulato en adelante, desembocaba en “ladino”. Este concepto, en el imaginario liberal que conformó la educación tradicional, fue fundamental para construir el paradigma de ciudadano guatemalteco “limpio” de todo contacto con el mundo indígena, “culturalmente blanqueado”, lo cual modeló una concepción de ciudadanía, a la cual los indígenas debían integrarse abandonando definitivamente su idioma, vestuario y tradiciones.

orientación intercultural fuera orientada hacia el desarrollo del bilingüismo y de la circularidad que acarrea el énfasis en el rescate de la cultura propia para reproducirla y preservarla sin capacitar a los alumnos para conocer e interactuar con otros legados culturales.

En cuanto al primer aspecto, debe decirse que, fuera de justificar la necesidad de generar una formación educativa acorde con las necesidades formativas de los pueblos indígenas (reconocidas en los Acuerdos de Paz) y que esté en sintonía con la necesidad de dignificar el legado cultural de los habitantes originarios, se puede interpretar que la educación intercultural ha alcanzado la categoría hegemónica que anteriormente tuvo la práctica educativa liberal. No se trata de una “opción novedosa o alternativa” por cuanto se ha consolidado como uno de los renglones del proyecto estatal para atender la demanda educativa. Tampoco se trata de un mero “ensayo” o “proyecto”, sino de una propuesta que, al institucionalizarse, ha madurado al punto de modificar los temas de estudio y las prácticas docentes.

Desde esa perspectiva, se ha convertido en una de las propuestas y respuestas del Estado a los problemas que la educación tradicional nunca afrontó con éxito, ni con la debida seriedad, a través de esfuerzos y programas que resultaron infructuosos o bien que perdieron funcionalidad al ser desplazados por las propuestas emanadas del cumplimiento a los Acuerdos de Paz. Esta apertura estatal está acorde con la necesidad de cumplir con tales dictámenes pero ya con una actitud diferente, consecuente con un proceso descentralizador, lo que se proyectó más allá de la magnitud de las autonomías locales, impactando a las prácticas educativas.<sup>43</sup>

La correspondencia entre el impulso a la educación intercultural y la paulatina descentralización se encuentra en el hecho de que, una vez situando en los poderes locales la responsabilidad de decidir qué tipo de educación necesitan, el Estado “recula” y deja de asumir el rol rector y omnipresente de la época liberal. Esto, que podría resultar en la pérdida de espacio y de responsabilidad social, pertenece también a las reformas neoliberales consecuencia de las políticas de ajuste estructural y la avalancha de privatizaciones.

Entregándoles a las municipalidades y poderes locales la gestión educativa, el Estado se desembaraza de situaciones cuya “salida” nunca se encontró recurriendo a los marcos operativos de la docencia tradicional, la que, como está entendido, nunca propuso conciliar el aprendizaje con el respeto a los legados y prácticas culturales. Esto permite el empoderar tanto a los alcaldes como a los docentes, transmitiéndoles la dignidad y el convencimiento de que, después de

43 En el Artículo 4 del Capítulo I de la Ley General de Descentralización, promulgada en enero de 2002, se encuentran, entre sus principios, la autonomía de los municipios y el respeto a la realidad multicultural, pluriétnica y multilingüe de Guatemala, lo que muestra una clara concepción de la autonomía municipal como expresión de una política de descentralización y también la aceptación de la diversidad cultural, lo que incide en las políticas educativas, algo que no se asume *prima facie*. Congreso de la República de Guatemala, “Ley General de Descentralización”, Congreso de la República de Guatemala (Guatemala: Librería Jurídica, 2006), 1. Esta confluencia del reconocimiento al poder local y la diversidad cultural del país preludia las concesiones a las municipalidades para que tenga lugar la educación en los lenguajes originarios, lo que se expresa en el Artículo 7 del Capítulo 7, en el que se establece que la educación será descentralizada sin “perjuicio del traslado integral de las competencias administrativas, políticas, económicas y sociales al municipio y demás instituciones del Estado”. “Ley General de Descentralización”, 2.

mucho tiempo, tienen la potestad de generar propuestas pedagógicas sin que el Estado intervenga directamente<sup>44</sup>, cumpliendo con los fines de la propuesta de descentralizar las decisiones políticas en educación propiciando la autonomía y la autogestión educativa, con lo que, se supone, las prácticas culturales y la identidad de los pueblos originarios podrán preservarse, para lo cual se instala la búsqueda de promover el bilingüismo<sup>45</sup>.

El tiempo, factor que no se puede soslayar en este asunto, será el que defina si existe alguna posibilidad de cambio en cuanto a las prácticas pedagógicas y la construcción de experiencias de aprendizaje en el contexto de la educación intercultural. Lo peligroso reside en que este es el resultado de una reforma educativa promovida por el Estado y, debido a que esto institucionaliza la praxis, se corre por tanto el riesgo de naturalizar la unilateralidad que presenta, hasta el presente, una educación intercultural que pareciera más bien “intra-cultural” y que resulta excluyente pues no contempla el hecho real, empírico, de que la realidad cultural del país rebasa los límites de la comunidad o del grupo etnolingüístico de pertenencia.<sup>46</sup>

*La construcción de aprendizajes desde las posibilidades de la educación intercultural en Guatemala*

Como se ha establecido, la atmósfera pedagógica generada por la educación intercultural ha permitido construir aprendizajes diversos. Debido al papel que ha tenido desde el inicio del presente siglo, al privilegiar la educación primaria por sobre los otros niveles, las experiencias cognitivas y transferenciales se confinan a los ciclos de aprendizaje relacionados con la adquisición de competencias, destrezas y habilidades lectoras, numéricas y de capacidades de socialización.

44 Sam Colop y Sandoval, “La educación bilingüe”, 46.

45 “Ley de Educación Nacional”, Decreto 12-91 (Guatemala: Ministerio de Educación, 2005), 15.

46 Sería injusto reconocer que no existen materiales generados y estructurados bajo el enfoque de la educación intercultural que apuntan a promover la interculturalidad fuera de los grupos mayas. Este es el caso de la publicación *Manual de comunidades de Petén*, la cual confronta y compara ideas y valores, la concepción de la propiedad de la tierra, relaciones del ser humano con la tierra y el bosque, el cuidado de la tierra y la dependencia de los seres humanos con respecto de ella de las comunidades Quekchies, Maya Itzá y Ladinos. Cooperación Austríaca para el Desarrollo (CARE), *Manual de comunidades de Petén* (Guatemala: Proyecto Tierra, 1999).

Foto 2. Celebración del Día internacional en contra de la discriminación racial en la escuela Los Borores, aldea Cerro Alto, San Juan Sacatepéquez, Guatemala.



Fotografía de Efraín Sicajau Boch, 21 de marzo de 2017.

En Guatemala, la educación intercultural, en zonas de mayoría indígena, se orienta a la exaltación de los elementos culturales de los pueblos originarios, anulando la posibilidad de que en el decurso de su existencia, los educandos interactúen con miembros de otros grupos étnicos, aunque algunas actividades en el marco del día mundial contra la discriminación racial, el 21 de marzo, son aprovechados por algunos maestros para abordar la temática de la interacción con otros grupos étnicos.

Como se puede comprender, existe una condicionante para que la educación intercultural refleje un encuentro con el legado cultural originario, lo que implica una democratización y dignificación de dicho acervo, pero el mismo no tiene proyecciones hacia el aprendizaje en la convivencia y coexistencia con otros grupos, lo que constituye una limitante. La crítica que se realiza en estas líneas no es hacia la educación en sí, cuyos puntos fuertes se reconocen, sino que se dirige hacia la comprensión institucional de la misma, lo que ha configurado un espacio pedagógico e institucional, condicionando una legitimidad que se refleja en la apertura, impulso y popularización de las carreras que habilitan a los maestros para impartirla<sup>47</sup>.

47 Al momento de escribir estas líneas, 26 de septiembre de 2019, la Universidad de San Carlos de Guatemala ha anunciado la actualización, para el ciclo 2020, de más de veinte programas para la formación de profesores, profesoras y licenciados(as) en educación intercultural, la inmensa mayoría de ellos en centros universitarios ubicados en cabeceras departamentales del Occidente y Centro del país y otras localidades en localidades de población indígena como San Martín Jilotepeque (Chimaltenango), Santa Ana Huista (Huehuetenango), Rabinal (Baja Verapaz), etc.

Los aprendizajes en este nivel suelen dejar honda huella en los alumnos. En dos entrevistas realizadas recientemente al profesor Efraín Sicajau Boch, quien imparte primaria intercultural en la escuela rural Los Borores de la Aldea Cerro Alto en San Juan Sacatepéquez, Guatemala, se logró obtener un testimonio de la diferencia cualitativa y cuantitativa en cuanto a las experiencias significativas que persisten en el recuerdo, configurando una memoria basada en la valoración de los aprendizajes. Las preguntas no hicieron referencia explícita al asunto de la construcción de aprendizajes, sino sobre la valoración del entrevistado en aspectos de su experiencia como alumno de escuela primaria y docente de educación primaria intercultural.

A la pregunta ¿Qué opinión le merece la orientación de la educación primaria con respecto a la interculturalidad en Guatemala?, realizada para confrontar una de las ideas centrales de este trabajo, generadas desde un punto distante con la praxis educativa y las apreciaciones que puede proporcionar un docente de dicho nivel, el entrevistado respondió:

*[...] La educación intercultural presenta muchas debilidades, las que podemos analizar desde la institucionalidad; tenemos un MIDEDEC que intenta promover la educación intercultural, estableciendo desde el año 2000 guías curriculares para el desarrollo de los procesos enseñanza-aprendizaje, priorizando el aprendizaje con inclusión a las diversas cosmovisiones de las diferentes culturas de Guatemala. Para subsanar las obvias debilidades, el gobierno ha promovido una serie de capacitaciones para los docentes, sin embargo, no quiero descalificar ese esfuerzo, pero el mismo no ha tenido productividad en nuestra educación. Ha sido un manejo de contenidos muy pobre, el mismo docente no alcanza el perfil requerido para la enseñanza en esas materias, hace falta conocer y desarrollar una verdadera revolución educativa para conllevar a plena y viva voz una enseñanza pluricultural. En algunos períodos de gobierno de algunos presidentes de la era democrática, iniciada en 1986, se promovió la creación de carreras magisteriales para satisfacer la demanda de la interculturalidad, muchos municipios incorporaron esa carrera, la formación fue tan pobre que hasta la fecha no denota nada de esos saberes a nivel municipal, departamental y nacional. Las ONG que se dedican a la educación han abordado temáticas de esta naturaleza<sup>48</sup>, han hecho su aporte (sic), pero no es lo suficiente para obtener una enseñanza de calidad en esa materia, las orientaciones o materiales didácticos, pedagógicos carecen siempre, un gran ejemplo ha sido la Academia de Lenguas Mayas, nunca ha podido centralizar y tener incidencia en éstos ámbitos por lo mismo que hace falta propagar y rescatar muchos matices de la interculturalidad.<sup>49</sup>*

Aunque la respuesta se proyecta hacia mucho más atrás del inicio de este siglo, el profesor manifiesta una percepción desde lo interno de las debilidades de esta modalidad educativa, lo cual no puede realizar alguien situado en la posición de analista y crítico, como es el caso de quien escribe estas líneas. Además, se

48 Esta referencia remite a proyectos educativos llevados a cabo en zonas rurales por Organizaciones No Gubernamentales de diversa índole y procedencia.

49 Entrevista a Sicajau Boch, Efraín, Guatemala, 6 y 24 de septiembre de 2019.

evidencia la poca incidencia de la Academia de Lenguas Mayas en el incentivo de capacidades que el Estado no promueve en los docentes. Debe considerarse que la pervivencia de estas falencias no implica la ausencia de aprendizajes, lo que se destaca aquí son los condicionamientos que los producen.

Otro aspecto que se propuso a la consideración del entrevistado fue hacer un balance entre la educación que recuerda haber recibido de sus maestros de primaria, lo que tuvo lugar cuando aún la escuela primaria organizaba los saberes en sintonía con la educación tradicional (1993-1998), y la educación intercultural que imparte en la actualidad. Esta fue su respuesta a la pregunta: ¿Hay algún cambio sensible comparando la educación que imparte con la que recuerda haber recibido en su niñez?

*Sí. El docente que tuve hizo hincapié, cuando recibíamos la clase de idioma español, a la pronunciación de las palabras; esto conllevó a que, de alguna manera, ya me dio pena seguir hablando con el idioma materno (kaqchikel). Entonces empecé a hablar solo español. Esto de alguna manera refleja cuánta exclusión y racismo, directa o indirectamente aplicada por el docente, que muchas veces nunca se dieron cuenta de sus acciones.*

*Lo que guardo muy vívido en mi experiencia es que terminé de practicar mis convicciones interculturales, especialmente con la forma de vestir y el uso en confianza del lenguaje maya kaqchikel, incursionando en ambas esferas como una persona bilingüe.<sup>50</sup>*

Como se puede establecer, la praxis de la interculturalidad genera aprendizajes significativos que conviene incorporar a los ejercicios de análisis, necesarios en toda crítica. Proceder a criticar sin conocimiento de estos testimonios y carecer de flexibilidad metodológica para incorporarlos en la búsqueda de comprensión y explicación de los procesos educativos a través de la Historia, sería proceder de una forma unilateral y tender entonces a la descalificación, lo que no ayuda a la generación de propuestas de solución a las problemáticas.

## CONCLUSIONES

La educación intercultural en Guatemala se rige a partir de elementos teóricos y conceptuales generados en el contexto de las instituciones rectoras de los procesos y prácticas educativas, las cuales han efectuado una lectura particular de las problemáticas de esta área. Desde que entraron en vigencia los Acuerdos de Paz, suscritos en 1996, el gobierno buscó concretar la observancia de los Derechos de los Pueblos Indígenas, formulando una educación inclusiva que permitiera la reproducción del legado cultural de las poblaciones originarias, históricamente expuestas a la aculturación e imposición de la cultura occidental so pretexto de incorporarlas a la civilización y la modernidad desde el siglo XIX.

50 Entrevista a Sicajau Boch, Efraín, Guatemala, 24 de septiembre de 2019.

Textos como el *Modelo Educativo Bilingüe Intercultural*<sup>51</sup> se han convertido en guías de las prácticas educativas vigentes en muchas comunidades con población indígena mayoritaria, debido a que se contempla como herramienta que, según la interpretación de los cuadros técnicos y autoridades educativas, permite la preservación y reproducción de elementos culturales, como las lenguas y tradiciones de los pueblos originarios. Al priorizar dicho aspecto queda relegada la posibilidad de que, en los espacios y procesos educativos integrados a la educación intercultural, se ventilen o socialicen problemáticas tales como el conocimiento y el respeto al legado cultural de otros pueblos y el aprendizaje de la mutua tolerancia, lo que resulta definitorio en otros contextos geográficos y humanos.

La orientación conferida en la actualidad a la Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala responde a que ha sido entendida como medio que asegure el cumplimiento de los Acuerdos de Paz Firme y Duradera. Uno de estos textos, el referido a la Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (título III, Derechos Culturales) demanda del Estado un esfuerzo institucional para la preservación de la lengua y cultura indígenas, lo que se convierte en imperativo en la organización de los contenidos de estudio para los docentes que ejercen su labor en comunidades de mayoría étnica nativa<sup>52</sup>. Esta labor, se asume, contribuirá a la preservación de su legado cultural, impidiendo los vicios de la integración cultural del pasado.

El abandono del sentido “abierto” de la educación intercultural en Guatemala, es decir, de su proyección a promover la interacción entre miembros de diversas culturas y grupos étnicos, se explica a partir de la priorización que se da a la preservación de la lengua y cultura originarias, cuya existencia ha sido puesta en riesgo por prácticas educativas generadas por la hegemonía cultural occidental. En vigencia del marco legal y pedagógico vigente, la educación intercultural se sigue orientando en un sentido de “rescate” y “reencuentro” con el legado cultural originario, quedando el aprendizaje para la coexistencia y tolerancia de vivencias extraescolares.

51 MINEDUC, *Modelo*.

52 Organización de las Naciones Unidas, Anales 1996, [http://www.lacult.unesco.org/docc/oralidad\\_08\\_70-79-anales.pdf](http://www.lacult.unesco.org/docc/oralidad_08_70-79-anales.pdf) (25 de septiembre, 2019).

## FUENTES

Entrevista a Linares, Antonio Guatemala, 7 de febrero de 2017.  
Entrevista Sicajau Boch, Efraín, Guatemala, 6 y 24 de septiembre de 2019.

## REFERENCIAS

- Aldana Mendoza, Carlos. *El aprendizaje de la Historia*. Guatemala: Imprenta Mercurio, 2016.
- Aldana Mendoza, Carlos. *Pedagogía General Crítica*. Guatemala: Serviprensa Centroamericana, 2001.
- Aldana Mendoza, Carlos. *Pedagogía de la ciudadanía. Teoría, método y organización para la formación ciudadana*. Guatemala: Piedra Santa, 2011.
- Cifuentes Navarro, Héctor Elihú. *Educación bilingüe en Guatemala. Una ruta hacia la reivindicación de los niños de las comunidades indígenas monolingües*. Guatemala: Ministerio de Educación, Programa Nacional de Educación Bilingüe, 1988.
- Cooperación Austríaca para el Desarrollo (CARE). *Manual de comunidades de Petén*. Guatemala: Proyecto Tierra, 1999.
- Granda Paz, Osvaldo. "Introducción de la enseñanza mutua en las escuelas de Cuba, Guatemala y México". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19, n.º 29 (2017).
- González Orellana, Carlos. *Ensayos*. Guatemala: PRONICE, 2010.
- Le Bot, Yvon, *La guerra en tierras mayas. Comunidad, violencia y modernidad en Guatemala 1970-1992*. Guatemala: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- "Ley de Educación Nacional", Decreto 12-91 (Guatemala, Ministerio de Educación, 2005).
- "Ley General de Descentralización", Congreso de la República de Guatemala (Guatemala: Librería Jurídica, 2006).
- Modelo Educativo Bilingüe Intercultural* (Guatemala: Ministerio de Educación, 2009) <https://www.mineduc.gob.gt/DIGEBI/documents/modeloEBI.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas, Anales 1996, [http://www.lacult.unesco.org/docc/oralidadd\\_08\\_70-79-anales.pdf](http://www.lacult.unesco.org/docc/oralidadd_08_70-79-anales.pdf) (25 de septiembre, 2019)
- Polo Sifontes, Francis. *Historia de Guatemala*. León, España: Editorial Everest, 1987.
- Rave-Agudelo, Juan Gabriel. "Educación intercultural a propósito del siglo XXI: perfil y formación de maestros". Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Educación, Buenos Aires, 2014. <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1709.pdf> (18 de septiembre, 2019).
- Sam Colop, Lidia y Martha Celia Sandoval. "La educación bilingüe intercultural en Guatemala. Análisis de las propuestas curriculares y las prácticas en escuelas públicas". Tesis de maestría en Educación, Universidad de Antioquia, 2012, 33.69.
- Polo Sifontes, Francis. *Historia de Guatemala*. León: Editorial Everest, 1987.
- Tischler Visquerra, Sergio. *Guatemala 1944: Crisis y Revolución. Ocaso y quiebre de una forma estatal*. Guatemala: Editorial Universitaria, 1997.
- Torres Valenzuela, Artemis. *El pensamiento positivista en la historia de Guatemala (1871-1900)*. Guatemala: Editorial Caudal, 2001.
- Universidad Rafael Landívar, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales. *Acuerdos entre el gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca*, Guatemala, Magna Terra, 1997.
- Us González, Joel Nehemías. "Manual de Educación Bilingüe Intercultural para el Fortalecimiento del Proyecto Nuevo Amanecer de la Educación para la Niñez". Tesis de licenciatura en Pedagogía, Universidad San Carlos de Guatemala, 2018. 46.57.

**Cómo citar:**

**Véliz Catalán**, Néstor Felicitó. *“La Educación Intercultural en la Guatemala del siglo XXI: una crítica desde la Historia”*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 22 No. 34 (2020): 45-72

DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.10106>



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons. Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 2.5 Colombia.