

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ORIENTACIÓN EN MEDIO AMBIENTE

“ANÁLISIS ANTROPOLÓGICO PEDAGÓGICO  
DE LA FORMACIÓN AMBIENTAL EN  
EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL”

ENSAYO

PRESENTADO POR:

Licda. Sonia Elizabeth Sánchez López

Carné No. 100030778

Previo a optar al Título Profesional

que la acredita como

MAESTRA EN EDUCACIÓN CON ORIENTACIÓN EN MEDIO AMBIENTE

TUTORA

Maestra Yendi Yomara Santos Rodas

Quetzaltenango, Enero de 2013

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA**  
**CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE**  
**DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**

**AUTORIDADES**

**RECTOR MAGNIFICO** Dr. Carlos Estuardo Gálvez Barrios  
**SECRETARIO GENERAL** Dr. Carlos Guillermo Alvarado Cerezo

**CONSEJO DIRECTIVO**

**DIRECTORA GENERAL DEL CUNOC** M Sc. María del Rosario Paz Cabrera  
**SECRETARIO ADMINISTRATIVO** Lic. Cesar Haroldo Milian Requena

**REPRESENTANTES DE CATEDRATICOS**

Dr. Oscar Arango Benecke  
M Sc. Teódulo Cifuentes Maldonado

**REPRESENTANTES DE LOS EGRESADOS DEL CUNOC**

Dr. Luis Emilio Búcaro

**REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES**

BR. Luis Rojas Menchú  
BR. Víctor Lawrence Díaz Herrera

**DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS**

M Sc. Osberto Maldonado de León

**TRIBUNAL QUE PRACTICO EL EXAMEN PRIVADO**

**Presidente:** M Sc. Osberto Maldonado de León

**Secretario:** M Sc. Benito Rivera García

**Examinadora:** M Sc. Virginia de León

**Examinadora:** M Sc. Mirna Carolina Montes

**Tutora del Ensayo**

M.A. Yendi Yomara Santos Rodas

## AGRADECIMIENTO Y DEDICATORIAS

Nada más justo es reconocer a la Maestra Yendi Santos, facilitadora de MEOMA II y asesora del trabajo de graduación, puesto que en el presente ensayo “Análisis antropológico pedagógico de la formación ambiental en educación bilingüe intercultural” he podido vivir y expresar el sentir de mi identidad cultural, haciendo realidad un sueño profesional. Usted ha sido mi maestra.

Este trabajo lo dedico a Dios, fuente inagotable de sabiduría que ilumina mi sendero.

A mi familia, especialmente a mi madre, hermanas, hijo e hija y nietecitos,

A los Docentes y estudiantes de Facultad de Humanidades, sección Totonicapán, porque la mayoría de ustedes han sido mis incansables compañeros de enriquecimiento y aprendizaje. Sin su motivadora presencia, este trabajo no hubiera sido posible.

A todos y todas

¡Mil gracias!

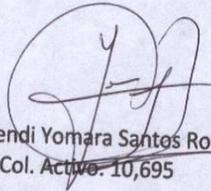
Quetzaltenango, 7 de febrero de 2013.

Señores Miembros  
Consejo de Posgrados  
Centro Universitario de Occidente  
Presente.

Respetables Profesionales:

Con profundo respeto me dirijo a Ustedes informándoles que, en mi calidad de Asesora de la Licda. Sonia Elizabeth Sánchez López, estudiante de la Maestría en Educación con Orientación en Medio Ambiente, he verificado el cumplimiento a las observaciones efectuadas por el Honorable Tribunal Examinador al ensayo denominado "PERTINENCIA DE LA FORMACIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL", mismas que fueron consignadas en el Acta No. 294 . A ese respecto me permito expresar que el trabajo referido se ajusta a las recomendaciones efectuadas, así como a las normas y el rigor académico requeridos para su aprobación. En conclusión, me permito emitir DICTAMEN FAVORABLE en el sentido de que el trabajo de graduación amerita seguir su trámite administrativo para que su autora pueda optar al grado académico de Maestra.

Sin otro particular, me suscribo,



Msa. Yendi Yomara Santos Rodas  
Col. Activo. 10,695



**USAC**  
**TRICENTENARIA**  
 Universidad de San Carlos de Guatemala  
**Centro Universitario de Occidente**  
**Departamento de Estudios de Postgrado**



**Secretaria**

ORDEN DE IMPRESIÓN POST-CUNOC-005-2013

El Infrascrito Director del Departamento de Estudios de Postgrado del Centro Universitario de Occidente de la Universidad de San Carlos de Guatemala, luego de tener a la vista el dictamen correspondiente del asesor y la Certificación del acta No. 294-12 de fecha 28 de noviembre de 2012, suscrita por los Miembros del Tribunal Examinador designados para realizar la Presentación de Ensayo Titulado **“Análisis antropológico pedagógico de la formación ambiental en educación bilingüe intercultural”**, presentada por la maestrante **Sonia Elizabeth Sánchez López** con número de carné **100030778**, previo a conferírsele el título de **Maestra en Artes en Educación con Orientación en Medio Ambiente**, autoriza la impresión del mismo.

Quetzaltenango 09 de febrero de 2013.

**IMPRIMASE**

**“ID Y ENSEÑAD A TODOS”**

*M. Sc. Osberto Maldonado de León*  
 Director

Departamento de Estudios de Postgrado



cc. Archivo

# ANALISIS ANTROPOLÓGICO. PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN AMBIENTAL EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL.



UNIVERSIDAD DE SAN  
CARLOS DE GUATEMALA  
CUNOC-CUSAM. MEOMA II  
Maestría en Educación con  
orientación en Medio  
Ambiente.

Maestrante: Licda. Sonia  
Elizabeth Sánchez López  
Carné 100030778. Asesora:  
Msa. Yendi Yomara Santos  
Rodas

Guatemala un país pluricultural, plurilingüe y multiétnico necesita una educación bilingüe para la transmisión de la cultura, cosmovisión, principios y valores relacionados con el ser humano y la naturaleza. Socavar el idioma materno, implica un atentado contra la transmisión de éstos valores que hoy se consideran una alternativa para un cambio de comportamiento más armónico con la naturaleza.

01/01/2013

## INDICE

Contenido	página
• Carátula	
• Índice.....	7
• Introducción.....	8
1. Capítulo I. La diversidad lingüística amenazada: Erosión de los principios básicos para la supervivencia.....	12
2. Capítulo II. Matices de la educación bilingüe intercultural en Guatemala y análisis antropológico-pedagógico de la educación ambiental.....	17
3. Capítulo III. Análisis comparativo de las experiencias en educación intercultural bilingüe en América Latina y Guatemala.....	37
4. Conclusiones.....	41
5. Referencias bibliográficas.....	42
6. Anexo.....	47

## ENSAYO

### **Análisis antropológico/pedagógico de la formación ambiental en educación bilingüe intercultural.**



#### **INTRODUCCION:**

El ensayo titulado “Análisis antropológico/pedagógico de la formación ambiental en la educación bilingüe intercultural” se entiende como un proceso reflexivo sobre aspectos educacionales, en materia social, basados en la cosmogonía de las culturas originarias de América y con orientación ambiental para desarrollar procesos formadores con responsabilidad ética; cuyo objetivo sea la formación de una conciencia ambiental sustentada en el reconocimiento de la educación intercultural bilingüe, democrática y participativa.

Dentro de éste contexto, se establece como propósito del ensayo: la optimización de efectos positivos que en materia de educación se pueden lograr para propiciar una formación ambiental nacida desde lo interno de las

cosmovisiones de los pueblos, así como la valoración de su legado histórico de respeto por la naturaleza y el consiguiente reconocimiento de su diferencia ideológica y socio-histórica. Para ello, se persigue sustentar teóricamente la necesidad de la educación en el idioma materno como vehículo importante para la permanencia de los referentes de la cosmovisión, principalmente, los relacionados con lo ambiental.

Guatemala, como país miembro de Organización de los Estados Americanos OEA, está obligado a atender las sugerencias de la Declaración final de la XX Cumbre Iberoamericana de Mar del Plata (2010), debiendo promover la educación con inclusión social que permita renovar su compromiso con las políticas dirigidas al fortalecimiento de la familia y donde la Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala encuentre el soporte necesario para su decidida implementación. Esto, porque es preciso plantear un modelo educativo basado por excelencia en el ámbito familiar para la transmisión de los valores culturales, familiares y comunitarios, a niños, niñas, adolescentes, y así proporcionarles herramientas útiles para el desempeño en la vida autónoma.

Hoy día lo humano no es privilegiar a unos y excluir a otros, es la aceptación de las realidades de los pueblos y sus culturas, para llegar a ser realmente seres sociales integrales.

En países como Guatemala, con características de diversidad cultural con alta presencia indígena, y cuyos grupos de población se resisten a que la cultura antropocentrista-occidentalista continúe promulgando una sociedad de consumo, con la consiguiente depredación del ambiente e invisibilización de la cultura nacional (problema que se ha agudizado en los últimos cincuenta años), se hace necesaria la revisión del desaprovechamiento sistemático que los procesos de educación nacional tiene acerca del gran potencial local que en prácticas de desarrollo sostenible y sustentable poseen las culturas nativas de la región.

Las diferencias que se establecen entre los seres humanos se deben a las concepciones filosóficas inculcadas desde la familia, la escuela y sociedad en aspectos sobre la vida, el mundo, los orígenes y su relación con el entorno natural y social. La educación guatemalteca no puede seguir concibiendo la

historia del desarrollo de la humanidad desde una sola dirección: la occidental; que distribuye a la sociedad en función de raza y sexo y que la universaliza.

Este tipo de modernidad y globalización social invalida la existencia de otra visión más armónica con el ambiente, por tanto se debe considerar la importancia de la cosmovisión ancestral para la reconstrucción de la cultura guatemalteca, que se anteponga a la cultura de derroche, positivista y utilitarista de los actuales tiempos.

Las culturas plurilingües, multiétnicas, con su historia, desarrollo, organización, costumbres, ideologías, cosmovisiones, mantienen dentro de la diversidad su unidad, diferenciándose por su identidad. Para el respeto de estas diferencias es primordial lograr el multidiálogo de civilizaciones proyectando valores y principios complementarios de globalización comunitaria enfocada a conservación y sostenibilidad del ambiente.

Es necesario entender que cada pueblo, que cada cultura, desde occidente a oriente, del norte al sur constituyen parcialidades en donde no es posible que uno intente incluir al otro, sino que se busque la complementariedad, para formar una comunidad humana en una casa común.

En atención a lo antedicho, este trabajo se formula en tres capítulos. El primero analiza la importancia que tiene la diversidad lingüística como derecho humano, de reconocimiento de las culturas tradicionales y sus costumbres ancestrales.

Revisa y reflexiona sobre el enfoque de educación ambiental en la educación bilingüe intercultural, analizando cómo a través de EBI es posible educar para el desarrollo sostenible y sustentable de la población guatemalteca.

Las expectativas de realización y logro de un proyecto educativo nacional, debe iniciarse con una educación ambiental proveniente del propio seno de la cosmovisión de los pueblos autóctonos, cuya visión holista y compleja del desarrollo social se armoniza con las fuerzas creadoras de la naturaleza.

En el segundo apartado, se explica cómo las reformas educativas, en mayor o menor grado, han procurado enmarcar cambios significativos en sistemas educativos de cada país, tratando de cumplir con los objetivos de defensa de un proyecto nacional incluyente desde el punto de vista cultural. Se analiza además, la oportunidad de la EBI en el contexto nacional, sus avances y desafíos, así como el análisis antropológico-pedagógico del componente ambiental en el currículo nacional y sus contrastes con el currículo real.

El componente ambiental en EBI se concibe acá como la oportunidad para el desarrollo de una conciencia ambiental genuina, nacida de la tradición cultural, como una acción que permitirá rescatar el valor del legado cultural indígena, cimentando en la conciencia colectiva de los habitantes las bases para la aceptación y tolerancia de la diversidad.

En el último capítulo se presenta un análisis de la temática ambiental a nivel latinoamericano mediante un referente comparativo de las experiencias en educación intercultural bilingüe en América Latina y Guatemala. Este marco permite visualizar los rezagos y oportunidades del país en materia educativa intercultural bilingüe.

Metodológicamente, este trabajo surge del análisis cualitativo de referentes bibliográficos de temas afines, con un enfoque de investigación hermenéutica de componente antropológico-pedagógico dentro del contexto nacional e internacional, así como de la interacción de la autora por más de doce años con estudiantes universitarios del área K'iche' y K'akchiquel, de los departamentos de Totonicapán, San Marcos y Sololá. Así como de la experiencia de casi tres décadas de docencia en el nivel primario en el área rural y urbana del departamento de San Marcos, que al utilizar técnicas de análisis de contenido, estudios de casos, entrevistas a informantes y análisis crítico de referentes teóricos, plasma en este trabajo el reconocimiento de la diversidad de saberes que las culturas tradicionales poseen en materia ambiental, mismas que deben ser aprovechadas en toda su potencialidad.

## **I La Diversidad lingüística amenazada: Erosión de los principios básicos para la supervivencia.**

La Organización de Naciones Unidas estima que la población indígena de todo el mundo asciende a más de 300 millones y más de 5,000 pueblos culturalmente diferenciados.

Latinoamérica es un espacio de diversidad. La UNICEF estima que en América Latina existen actualmente 522 pueblos indígenas que se ubican geográficamente desde la Patagonia hasta Oasisamérica en el norte de México. La misma fuente resalta que Bolivia, Guatemala y Belice se destacan por ser los países donde los indígenas representan porcentajes más elevados sobre la población total, con el 66%, el 39.9% y el 16.6% respectivamente. Es más, solo México, Bolivia, Guatemala y Colombia reúnen el 87% del total de indígenas de toda América Latina y el Caribe.

Guatemala, al igual que el resto de los países de amerindia, está conformado por distintos grupos de población, a los cuales políticamente se les ha pretendido diferenciar por criterios lingüísticos; esto, porque hay quienes aseguran que la lengua simboliza la identidad (Us, 2007:4), pero este es un juicio que ha resultado ser inconsistente, pues hoy en día la sociedad ofrece individuos que no hablan algún idioma distinto al español, pero que se sienten comprometidos con una comunidad determinada; o contrariamente, sujetos que dominan uno o más idiomas vernáculos, pero que por distintas razones no se sienten parte del grupo social con el cual comparten ese idioma.

Así, la identidad y el compromiso, que son criterios poco considerados dentro de algún censo, se consideran los más oportunos para aseverar sobre la coexistencia de cuatro pueblos distintos: mayas, xincas, garífunas y ladinos. Pero la población maya, que se considera mayoritaria en el país, se asume subdividida en varios grupos sociales en función de su idioma y posición geográfica, aunque muchos de sus rasgos culturales se asemejen.

En este sentido, lo lingüístico no se puede asumir como el mejor criterio para la identidad, al menos, no en forma individual, pero desde el punto de vista

colectivo, se constituye en uno de los elementos de cohesión social, y puede figurar como un factor de identificación ante otro grupo.

Esta presencia de diversidad de grupos sociales, implica necesariamente formas distintas de percepción de la realidad, de concebirla y de convivir con ella. Tal perspectiva o cosmovisión, desarrolla determinadas creencias, conocimientos y sistemas diferentes que se constituyen en plataformas instrumentales de adaptación al medio, mismos que justifican y legitiman los comportamientos.

Es interesante que pese a los cinco siglos de dominación europea, muchos grupos indígenas de América, aún posean su propia cosmovisión, cultura e idioma. Estos en su interior manifiestan una forma particular de organización social, familiar y comunitaria, así como su derecho propio, código de ética y naturalmente la práctica de sus propios valores, que conforman su realidad socio-ambiental.

Esta visión única del mundo y de su acervo cultural es plasmado a través de la lengua, convirtiéndose así en un elemento de formulación de su pensamiento, su sistema de filosofía y la comprensión del mundo que le rodea (Us; 2007:4). Dicho en otros términos, la estructura lingüística se constituye en el canal por el que los hablantes manifiestan inconscientemente la manera de cómo perciben la realidad (Lenkersdorf, 1998:13), por lo que se convierte en un testimonio de las particularidades de la concepción del mundo.

Las ideas, el universo del pensamiento que vehiculan las diferentes lenguas son tan relevantes como la supervivencia de las distintas especies y ecosistemas. Esto, porque la diversidad de lenguas ofrece la mayor variedad posible de soluciones a las dificultades de supervivencia (Us, 2007:7). Un idioma desaparecido, es un valioso aporte menos ante otros planteamientos que fracasan.

Muchos pueblos indígenas son poseedores de saberes y conocimientos en varias áreas, como la botánica, la medicina, la agricultura, la astronomía, entre otros. Como producto de la colonización, mucha de su literatura escrita fue

destruida para favorecer el desarraigo cultural. Ante la carencia de una sistematización escrita de estos saberes se corre el riesgo de perderse junto con la extinción de las lenguas que los traspasan. De extinguirse este conocimiento se pierden recursos invaluable que ha producido el ser humano a través de siglos de historia (López y Küper, 1999: 2) y que podrían encerrar principios que podrían llegar constituirse en pilares filosóficos para la configuración de una sociedad más justa social y ambientalmente hablando.

Sin embargo, el panorama actual denota hostilidad ante muchas lenguas, sobre todo las que son minoritarias. En los últimos 500 años, es decir tras la aplastante ola colonizadora, han desaparecido más lenguas y dialectos que nunca en la historia del ser humano. A nivel mundial, se habla ya de cientos de lenguas extintas. La Segunda edición del Atlas de las lenguas del mundo en peligro de desaparición de la Universidad de Tokio, advirtió en el 2001 la vulnerabilidad de por lo menos 900 lenguas. En su tercera edición recogió una lista alarmante de 2,500 idiomas en peligro de extinción. Se logró demostrar, incluso, que los 50% de los idiomas nativos de Estados Unidos y Canadá desaparecieron por su contacto con los europeos y que la vitalidad de los idiomas mexicanos era socavada y engullida por la hegemonía.

La misma realidad versa en el resto de los países latinoamericanos, cuya diversidad de cosmovisiones se ve amenazada, sino ya reducida, por la hegemonía de una sola, la occidental. Y es que, una de las estrategias para anular las otras concepciones y sistemas sociales de relación humana y de éstas con su entorno, ha sido precisamente el desarraigo del idioma nativo. Esta es experiencia común en la historia del mundo occidental que asume la sustitución del idioma materno por otro al que se le dota de cualidades superiores.

El hecho de que los idiomas vernáculos latinoamericanos se vean superados en número de hablantes por el español ha preocupado a los pueblos indígenas, originando movimientos que propugnan estrategias para promover y salvaguardar su idioma y su cultura.

Estos movimientos han hecho eco en algunas instancias, principalmente las internacionales. Pero han sido insuficientes.

Siguiendo el criterio de que un idioma mayor es el que cuenta con más de 100,000 hablantes, se puede decir que idiomas mayores en Guatemala solo existen cinco aparte del español: el k'iche', Mam', Kaqchikel, Q'eqchi' y el Q'anjob'al; todos estos de origen maya. Otros como el Uspanteko, igualmente de origen maya, y el xinca (se cree que es de origen sudamericano) están ya casi extintos. De hecho, un estudio desde 1997 advirtió sobre la existencia de tan solo 250 hablantes xincas, todos ancianos.

Siguiendo a Garzón (1998: 20), los pueblos indígenas latinoamericanos, y más específicamente, los mayas, se han enfrentado a las dificultades de criarse en una comunidad y en una nación divididas, no solo por los distintos idiomas, sino también por sistemas de valores éticos y ambientales contradictorios entre sí. Garzón (1998) enfatiza sobre la presión que la cultura dominante ejerce en las culturas autóctonas para que rechacen o modifiquen sus costumbres y creencias tradicionales, inclusive hasta el punto perder su cultura e identidad étnica. La visión armoniosamente distinta de relación entre el ser y la naturaleza de las culturas tradicionales tiende a perderse con el riesgo que provoca la pérdida de su idioma, porque quienes lo hablan se sienten obligados a usar otro de mayor utilidad para desenvolverse en la sociedad que le rodea, "...cuando un idioma muere, la literatura oral que proviene de siglos, también se extingue o se transforma. La antigua sabiduría pierde su valor quedándose en el olvido" (Garzón, 1998: 21).

Toda la riqueza constituida en la literatura oral corre el riesgo de extinguirse con los cambios lingüísticos. Aún la introducción de otros códigos lingüísticos, producto de la interacción con otros idiomas dominantes, puede alterar el idioma formal y afectar los procesos de transmisión de la información cultural propia de un pueblo a las nuevas generaciones.

El mismo informe de la UNESCO ya citado, indica que la desaparición de las lenguas, y con éstas su cultura, es un hecho multifactorial. Son varios los

aspectos de naturaleza hegemónica, que contribuyen a su transformación y consecuente desaparición. La globalización es una de ellas, ya que la interacción con otros idiomas provoca la desintegración de las comunidades lingüísticas reduciendo las posibilidades de que las nuevas generaciones se interesen en dar continuidad a su idioma materno. Las migraciones, la movilidad laboral, la facilidad de acceso a los medios de comunicación masiva, las guerras, y la urbanización, son algunos de los aspectos que se constituyen claves en la interacción lingüística y las consecuentes variaciones del idioma original.

Aunado a lo anterior, se estima que la débil protección de los Estados a las lenguas vernáculas es otro de los factores que las desvitalizan, así como el reciente mercado de trabajo que exige el conocimiento de los idiomas dominantes, así como la ideología que instituye como normal, suficiente y deseable el monolingüismo de los idiomas dominantes y no el multilingüismo (Us, 2007). El hecho provoca que los padres e hijos soslayen su propio idioma, pues de lo contrario, la aceptación para la inserción social resulta dificultosa.

Pese a que los aspectos señalados se constituyen en determinantes en la problemática señalada, ninguno ha sido tan aplastante como vehicular la estructura ideológica a través del sistema educativo dominante, mismo que ha contribuido con la configuración de un sujeto con una cultura débil, con poca conciencia social y monolingüe del idioma dominante.

El empleo de la idioma dominante en el aprendizaje, no solamente trae consigo dificultades en los procesos comprensión, asimilación y aprehensión del conocimiento, sino además, el choque de la cultura del niño con la que se le impone, hace que se pierdan de vista los valores y principios sustanciales de su cultura original; y si el sistema es monolingüe, terminará por discriminar su propio idioma y con ello se pierden las posibilidades de dar continuidad a la cultura de sus progenitores.

La hegemonía que socava la cultura, aplasta con ella también la dignidad, la calidad de vida e incluso las mismas vidas de estos pueblos. El III informe de SEGEPLAN (2009-2010: 9, 10/33,35) en referencia al cumplimiento de los objetivos de desarrollo del milenio –ODM-, ubica a Guatemala como un país afectado por la desigualdad y la exclusión, explicitando que la población más pobre la conforman mujeres, niños y niñas menores de 5 años, las niñas en edad escolar, los indígenas, los enfermos y los discapacitados, la mayoría de estos grupos ubicados en el área rural.

El producto de siglos de invisibilización étnica del indígena (en lo económico, en lo social y en lo político) ha configurado una civilización nativa negada o discriminada culturalmente en pleno siglo XXI. Y, aunque la sociedad guatemalteca contempla dentro de los procesos educativos de formación sistemática a las cosmovisiones indígenas como legado histórico, no lo realiza como necesidad presente de reconocimiento del derecho a la tierra, de los recursos naturales, de los derechos de propiedad intelectual y conocimiento tradicional indígena, fundamentalmente necesarios para generar oportunidades de desarrollo de todos los pueblos guatemaltecos en forma equitativa, en igualdad de condiciones y con justicia social.

## **II Matices de la educación bilingüe intercultural en Guatemala y análisis antropológico-pedagógico de la educación ambiental.**

Alrededor del mundo, como legado socio-histórico, el reconocimiento de la coexistencia de diferentes culturas establece la necesidad de desarrollar en las escuelas una educación que permita a todos los pueblos, sin distinción de grupo, credo y color, su progreso, evolución y desarrollo continuo, asegurándoles un mejor modo de vivir, más armónico y equilibrado con su ambiente natural y social.

La educación bilingüe intercultural, más que una nueva modalidad educativa, es vista como una opción ante la lógica del sistema educativo de modelo

occidental hegemónico y homogeneizante que desarraiga identidades e impone una única cultura como la que ha de idealizarse, que establece un solo idioma de comunicación, que provoca la desfamiliarización de lo familiar y que impone el pragmático crecimiento económico como único objetivo posible aplicado tanto al trabajo humano como a la naturaleza. Ante este modelo, una lógica del modelo cultural ecosocial, intercultural, de desarrollo centrado en el ser humano y no en el crecimiento material, queda invalidado.

Varias fuentes dan cuenta que los valores propios de la cultura indígena, se ven amenazados por la sociedad dominante y por su principal instrumento de reproducción: la escuela pública tradicional (Rubio, 2004). Pero, la protección del derecho a ser diferentes por pertenecer a comunidades lingüísticas y étnicas particulares, y ante el fenómeno avasallador de las dinámicas económicas y sociales globalizadas que a través de los medios de comunicación tiende a uniformar culturas, también la educación se convierte en una herramienta que no solo refleja la diversidad cultural, sino que bien puede contribuir a salvaguardar esa identidad.

La Educación Bilingüe Intercultural es trascendental, ya que no solamente promueve la valoración y recuperación de las culturas e idiomas de las diversas nacionalidades y pueblos indígenas (Quishpe, 2001), sino que además, establece una relación entre culturas, que aunque diferentes, responden a una realidad social, política y económica determinada, y que por su interacción en una misma región pueden ser compartidas. Este proceso anima a la persona a desarrollar habilidades sociales que le permitan convivir y trabajar en un ambiente de cooperación con otras culturas, comunidades y grupos. Y estas habilidades, no son exentas de la adquisición de conocimientos, saberes y tecnologías propios de su medio, haciendo uso de su propia lengua (Almey, 2010).

Actualmente, la Educación Bilingüe Intercultural –EBI- se plantea como la búsqueda del desarrollo integral de los estudiantes mediante procesos de aprendizaje de calidad y contextualizados cultural y lingüísticamente en los diferentes niveles educativos, para el desarrollo de la propia identidad de los pueblos (MINEDUC, 2009). Bajo esta perspectiva, la EBI se postula como un

proceso que no se circunscribe a una educación en el idioma materno y al aprendizaje de otros idiomas, sino que integra aspectos de formación que pretenden el desarrollo integral del individuo a partir de la configuración de habilidades que promuevan la interacción social así como el rescate y permanencia de las culturas y sus cosmovisiones.

El reconocimiento de la necesidad del bilingüismo y la interculturalidad en la educación guatemalteca, se remonta a los años ochenta, cuando se abrió un espacio primordial en la agenda nacional e internacional para los pueblos indígenas. En ésta década se crea un proyecto piloto denominado Proyecto Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, mismo que se desarrolló en 40 escuelas de las comunidades mayas.

Tras varios proyectos parecidos e indefinidos, como el Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y la creación del Subsistema de Supervisión de Educación Bilingüe (año de 1984), no es sino hasta 1995 que se llega a establecer el Acuerdo de Identidad y Derecho de los Pueblos Indígenas. En éste se reconoce la importancia de la educación para la transmisión de valores, conocimientos y culturas de la sociedad guatemalteca para atender las diferencias culturales e inequidad de los servicios de educación, hasta ese entonces comunes en las prácticas pedagógicas. Se reconoce, que el idioma es el principal instrumento para la transmisión de la cultura, ya sea por imitación o, en este caso particular, a través de la escuela en la educación formal. Y en consecuencia, se señala la necesidad de una reforma educativa nacional para fortalecer la identidad cultural indígena, los valores y los sistemas educativos de los pueblos del país e incrementar el acceso a la educación formal y no formal (Rubio, 2004).

Colateralmente, y tras la presión de las organizaciones indígenas y algunos grupos no indígenas, se logra la institucionalización de la educación bilingüe intercultural en el Ministerio de Educación según A.D. Ministerial 726-95; así como la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural o DIGEBI, entidad que dirige todo este proceso educativo hasta hoy.

En el 2003, cuando en Guatemala se crea el Viceministerio de la Educación Bilingüe Intercultural, según Acuerdo Gubernativo 526-2003, se establece con

claridad que una de las funciones de esta nueva entidad era la de elaborar “directrices para organizar los servicios educativos con orientación lingüística y cultural” así como “fortalecer el desarrollo de los pueblos indígenas con base en sus idiomas y sus culturas propias” e “impulsar el conocimiento de las culturas”. Esta no solamente es una demanda en consonancia con la Constitución Política de la República (Ver la Sección Cuarta, Artículo 76), sino también con las declaraciones internacionales relacionadas con los derechos de los pueblos originarios, tal como el de la Organización de las Naciones Unidas para los pueblos indígenas, que en su Artículo 14, inciso 3 establece: “Los estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que estas personas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma” (DIGEBI, 2009. p. 28).

Lo alarmante es que el incumplimiento de una educación justa e incluyente desde el punto de vista cultural, se constituye en un hecho violento hacia el derecho del ser humano de arraigarse a su cultura (aunque esto no excluya el pertenecer a una cultura internacional, que también es muy válido pensarlo). Una educación aculturante conculca el derecho a la identidad y a la autoestima personal del ser humano, porque se soslaya su particular forma de pensar, de ver el mundo y de entenderse dentro de él.

Pese a que ha habido importantes avances en el cambio del comportamiento y visión estrecha de una cultura única (hecho quizá de forma paulatina e imperceptible) y aunque existen avances curriculares del reconocimiento que el uso del propio idioma es el medio de instrucción que fortalece la identidad indígena, aún persisten grandes desafíos para la EBI, principalmente, relacionados con la estructura de poder excluyente y devastadora de las identidades autóctona

La inversión económica en la educación guatemalteca sigue siendo la más baja del área, insuficiente y mal distribuida, donde los indígenas pobres siguen sin tener acceso a una educación de calidad, en un sistema educativo que les resulta ajeno, que no atiende sus particularidades sociales básicas. La triple discriminación en cobertura, pertinencia y calidad, que caracterizaba a la

educación aún es persistente. Sobre esto, los informes del Programa de Promoción Educativa de América Latina y el Caribe PREAL (2,008) son alarmantes: existe un millón de niños entre 5 y 18 años fuera del sistema escolar. En cuanto a la permanencia, se estima que solo 6 de cada 10 terminan la escuela primaria y 2 de cada diez la secundaria. Además, se alerta en relación a las diferencias importantes entre el aprendizaje de los alumnos de acuerdo a la situación económica, área, residencia, origen étnico y sexo.

La EBI todavía no percibe el presupuesto que requiere, de hecho, sigue siendo un una partida mínima dentro de la estructura del presupuesto del MINIDUC (Richards, 2010), y con el actual gobierno parece que la tendencia es a la reducción. En realidad, los avances de EBI se deben más al apoyo internacional que al del Estado.

Estimaciones supeditadas al reporte de identidad étnica, dan cuenta de que 6 de cada 10 estudiantes mayas ha recibido al menos un grado de EBI (Rubio, 2004, p. 24). Los datos hablan de una cobertura indeseable, y más aún, si se suma el hecho de que para 900 mil niños maya hablantes, solamente se cuenta con la disponibilidad de 7,000 profesores en funciones, es decir un profesor por cada 128 alumnos (Red el Periódico, Sandoval, 2010), y que éstos manifiestan serias deficiencias debido a los lastres propios de la misma formación docente. Además, se han mencionado casos de profesores certificados para un idioma maya, pero ejerciendo en una escuela bilingüe diferente, así hay profesores de K'iche' ejerciendo en escuelas de M'am.

La cobertura horizontal es también baja, pues solamente existe educación bilingüe hasta el tercero primaria. Y aunque ha habido un incremento en la dotación de textos en 15 idiomas nacionales entre los años 2006 y 2009 (DIGEBI, 2012) estos han sido promovidos por la comunidad internacional.

También es necesario cuestionar si la educación Intercultural guatemalteca cumple con su función de interacción cultural. Es decir, la interculturalidad implica establecer relaciones positivas entre personas de procedencias culturales diversas y el hecho implica una comunicación intercultural. El desarrollo de tales competencias requiere de un proceso de formación, constante y continua, por lo que en las escuelas de la EBI debieran coexistir

estudiantes de diversas culturas, cada uno aprendiendo en su idioma materno, pero colateralmente compartiendo con otras culturas en un ambiente no etnocéntrico para interactuar y socializar, sin que con ello se pierdan los referentes culturales propios. Pero el fenómeno en este país resulta muy particular. Las escuelas “interculturales” bilingües” se caracterizan porque se conforman por una población mayoritariamente indígena, y más aún, de un pueblo lingüístico particular. Así se puede observar escuelas de la EBI estrictamente de K’iche’, de M’am u otros. Y lo peor del caso es que ahora se puede apreciar una segmentación muy marcada entre los distintos establecimientos educativos, pues es muy común que se conformen poblaciones en determinados centros educativos que se auto identifiquen en su mayoría como ladinos (aunque su procedencia sea indígena) y otras, como en el caso de las EBI, que por razones más institucionales que individuales, se identifiquen como indígenas. Y, aunque esta es una información que no se maneja en forma oficial, es una realidad que en la cotidianidad existan expresiones como “esa escuela es de indígenas” o “esa es la escuela de los no indígenas”. La interculturalidad debe ser para todos los guatemaltecos, no solamente para los indígenas.

Para superar la brecha étnica que desfavorecía a los indígenas, desde el 2000 se intensificaron los esfuerzos por impulsar las políticas, filosofía y directrices pedagógicas de la Reforma Educativa, y en consecuencia, del Currículo Nacional Base, mismo que reconoce y promueve la pluriculturalidad y el plurilingüismo en el país.

El proceso de Reforma Educativa en Guatemala, también conlleva el surgimiento del Currículo Nacional Base de EBI que contempla no solamente un enfoque bilingüe: primer idioma (idioma materno), segundo idioma (idioma de relación, el español en este caso) y un tercer idioma (extranjero), sino además, incorpora el pensamiento de un aprendizaje centrado en el estudiante (constructivismo) y la cosmovisión maya sustentada en los principios de: pluralismo, diversidad, unidad, aceptación y solidaridad (Rubio, 2004), sin embargo, se reconoce que se sigue experimentando la pérdida lingüística y de la identidad.

Datos estadísticos dan cuenta de que la población indígena tiende a identificarse menos como tal (Encuesta nacional de salud materno-infantil. INE,2003). Esta carencia de autoidentificación se traduce en una amenaza del patrimonio cultural.

El problema de la falta de identificación y de la pérdida lingüística responde a que ésta esfera educativa seguirá siendo conflictiva para el estudiante en tanto que se desligue de los principios éticos característicos de su cultura. Es decir, el sistema educativo puede respetar su idioma materno y transferir conocimientos en este orden, pero el ambiente puede mostrar una realidad educativa con características culturales claramente diferenciadas a su contexto comunitario. En tales circunstancias, el estudiante seguirá sintiéndose avergonzado de comunicarse en su idioma materno, porque al hacerlo muestra rasgos culturales distintos al que se establece en el entorno educativo. El permanecer varias horas en un ambiente culturalmente ajeno, aunque hablando en su propio idioma, inhibe los propios referentes culturales porque no se ha incentivado su práctica, el respeto, ni más conocimiento del mismo, por lo que el estudiante termina desvalorizando su bagaje cultural propio. A manera de ejemplo se cita a Simón, Arnulfo (La vida de nuestro Idioma, 1998) quien describe los conflictos y el dolor que sufrió como individuo al alcanzar la madurez en una sociedad que sistemáticamente menosprecia su idioma y su cultura.

La educación ha de partir del hecho de que cada pueblo es portador de un conjunto de valores, muchas veces, muy particulares, y que se traducen en perspectivas éticas diferentes sobre la sociedad y la naturaleza. El que la educación desestime estos conocimientos, por el hecho de que para muchos no sea sino información científica, implica no solamente perder la memoria colectiva (Reyes, 2003; citado por Castro, 2009. 359) sino además, colisionar con el sistema de valores propio del estudiante, causando en éste confusión, frustraciones, bajo desempeño académico y hasta posible rebeldía.

En consecuencia, una educación que se haga llamar a sí misma Bilingüe Intercultural, resulta utópica si se limita a lo estrictamente lingüístico y soslaya

el derecho de la asunción de las diferencias en otros ámbitos igualmente relevantes.

Rubio (2004) indica que el tiempo dedicado a la instrucción de la cultura maya es prácticamente inexistente en las aulas de las escuelas de EBI en Guatemala. La situación se acompaña de una disminución progresiva del tiempo invertido en la enseñanza en el idioma local entre los grados de primero a tercero primaria, pues en la preprimaria no se alcanza el 20% de tiempo dedicado al idioma local y hay una clara disminución de un grado al siguiente (p. 29).

Atender las diferencias lingüísticas de una colectividad, automáticamente incluye sus particularidades culturales, reforzando y logrando el empoderamiento de su identidad étnica. El reto es enorme, la planeación educativa en el país como en el resto de Iberoamérica debe partir de ese reconocimiento y respeto de sus propias identidades sociales.

Es indiscutible que la no permanencia de los alumnos, los problemas de retención, graduación y deficiente calidad de los aprendizajes del estudiante rural, indígena, pobre y en su mayoría del sexo femenino en el sistema educativo nacional guatemalteco, se debe a que éste no responde a las necesidades culturales, intereses y a la apremiante necesidad de incorporarse a la vida económica y productiva del país, desaprovechando así la riqueza de la diversidad cultural y conocimiento ancestral albergado sobre muchas esferas de la vida.

El planteamiento de Elzo (2004) en su debate sobre educación es muy oportuna, en cuanto afirma que se debe “fomentar la tolerancia activa hacia la diferencia, tomando como punto de partida el convencimiento de que no hay verdades absolutas, pero sí un único principio inalienable: el respeto absoluto a la dignidad de la persona humana” (p.2). La complejidad de desarrollar una formación ambiental en Educación Bilingüe Intercultural, no radica solo en la reflexión de conformar una Nación como obsoletamente se concibe, sino que se poseen culturas con una gran diversidad cosmogónica y lingüística que nos diferencia.

Un aspecto inalienable de las culturas indígenas iberoamericanas, y muy importante en la actualidad por la crisis ambiental que preocupa globalmente, lo es su perspectiva ecosocial o biocultural, en tanto que se integra el bienestar social con la biodiversidad natural. Es decir, el bienestar del ser humano, se encuentra ligado al bienestar de los recursos naturales. Esta visión se contrapone al antropocentrismo caracterizado por la concepción utilitarista de los recursos naturales, cuyo valor se adjudica en tanto que representen un bien para el consumo. En esta concepción, la naturaleza es un elemento aprovechable para la satisfacción humana, y ya es sabido que esta perspectiva del ser humano en relación con la naturaleza ha conducido a la devastación, e incluso extinción, de muchos recursos naturales.

En la educación con visión occidental no se considera la existencia del ser humano como producto de una realidad total, energética y material, ésta se plantea en formas lineales con la existencia de un mundo material, de un mundo social y de un mundo espiritual no integradas en una unidad.

Un paradigma así concebido no corresponde a la visión cosmogónica que emerge de un triple nacimiento en forma circular del sujeto como individuo, del sujeto comunitario, del sujeto espiritual, donde el vacío es el comienzo y el vacío es el final. La visión de tener en la totalidad la existencia de la individualidad, hace romper toda visión etnocéntrica, así como toda visión antropocéntrica occidental. Situación que permite replantear la lógica academicista lineal que se preocupa solo por el futuro.

Desde la lógica amerindia, por ser circular, el pasado es lo postrero y no lo que quedó atrás, la tierra no pertenece al hombre, el hombre pertenece a la tierra, se es parte de ella y ella es parte de todos, donde todas las cosas están relacionadas entre sí, ya que “no fue el hombre quien tejió la trama de la vida, él es soloun hilo de la misma” (Perry Ted, 2006, Cita la carta del cacique Seattle al Presidente de EEUU, 1885: p. 32).

Para revertir el estado actual de las cosas es urgente buscar la oportunidad de la formación ambiental en educación bilingüe intercultural con visión holista, integradora, multi y transdisciplinaria de la educación que relaciona al hombre con su entorno social y natural. Tal perspectivarebasa la simple visión de

conservación o sostenibilidad del medio ambiente, se orienta a una realidad de valores éticos ambientales que demanda de un comportamiento y actitud racional a través del servicio de educación, más amigable con la naturaleza, con la casa común; concebida por los indígenas como: la madre tierra.

El Modelo Educativo Bilingüe Intercultural (2009) reconoce esta necesidad, por lo que sustenta sus principios éticos, filosóficos y políticos en los principios de los pueblos indígenas.

En esta materia, los tres pueblos Garífuna, Xinca y Maya concuerdan en el principio integrador del hombre con la naturaleza, una visión totalmente diferente del concepto occidental:

TABLA 1.

Principios Ambientales de los Pueblos de Guatemala

PUEBLO	PRINCIPIOS	SIGNIFICADO
Garífuna	Afiñeni	La interrelación armónica entre la naturaleza, el ser supremo, los seres materiales y los seres espirituales
Xinca	<p>El ser humano es uno de los componentes del mundo.</p> <p>.Existe un equilibrio entre todos los elementos internos y externos de mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un elemento da vida a otro y este a otros hasta</li> </ul>	.

	<p>constituir sistemas.</p> <p>. Todo lo que tiene vida es sagrado y perfectible.</p>	
Maya	Tawilij ri Ruwach'ulew	<p>. La conciencia del ser humano está inmersa en el cosmos.</p> <p>♦ La naturaleza es sagrada y está ordenada para guardar el equilibrio</p> <p>♦ Observancia del equilibrio de las personas con la naturaleza y el estar en armonía con los elementos el cosmos.</p>
Ladinos o No Indígenas	<p>Todos sus principios se sustentan en los principios universales de</p> <p><i>Honestidad, Libertad, Laboriosidad, Tenacidad, Honradez, Solidaridad.</i></p> <p><i>Dada la naturaleza cultural heterogénea que caracteriza al grupo, es difícil establecer sus principios ambientales a partir de una cosmogonía única, como grupo social, aparte de la que esta era de modernización instituye producto de la concientización ambiental. Pero desde la perspectiva antropológica, el grupo comparte esquemas y patrones culturales y</i></p>	

	<i>ambientales occidentales.</i>	
--	--------------------------------------	--

Elaboración propia. Fuente: Modelo Educativo Bilingüe Intercultural, DIGEBI, MINEDUC, 2009 (p. 70-77).

La tabla 1 permite apreciar los imperativos éticos de la educación de los pueblos guatemaltecos, por lo que se esperaría que la herencia de las nuevas generaciones tendiese a una relación menos agresiva con la naturaleza.

Al conversar con personas versadas en la materia, ente ellos el Dr. Luis Sánchez catedrático de antropología del Centro Universitario de Occidente CUNOC, quien actualmente realiza un estudio de doctorado con comunidades indígenas en Totonicapán, se ha podido establecer que el grupo mestizo no cuenta con principios definidos por ser heterogéneo, no obstante, la oleada de concientización actual sobre lo ambiental han permitido el cambio de paradigmas y esquemas de comportamiento en algunos de estos grupos, pero no en todos. Igualmente, el hecho de que los principios cosmogónicos indígenas se sustenten en la otroriedad no implica que todos ellos sean ambientalmente responsables (debido a la pobreza y la exclusión, por ejemplo, muchos indígenas se han alienado a los comportamientos occidentales, más aquellos que han emigrado a centros urbanos o a Estados Unidos, manifestando comportamientos similares o peores que los occidentales, lo cual indica que la mezcla de culturas no siempre tiene resultados positivos). Esto constituye una gran diferencia entre el principio netamente antropológico y el comportamiento posible real.

Es necesario comprender la forma en que la educación ambiental ha de orientarse en cualquier modelo educativo y sobre qué principios para desarrollar conductas ambientales pertinentes. Esto implica formación en valores específicos. La pregunta válida es ¿cuáles valores? Y ¿cómo?

Para empezar, la educación ambiental se ha de entender como un proceso de transformación humana y social, basada en todas las dimensiones de la persona y que busca una transformación en la forma de pensar, sentir y actuar frente a lo social y la naturaleza. Pero la educación ambiental es más que una

materia curricular, es “una invitación al debate y la reflexión sobre el tipo de tecnología y organización social que permitan a la gente vivir en armonía unos y otros con el medio natural” (Reyes, Gómez, 2004, p. 4). Así que, la educación ambiental trasciende de la adquisición de conceptos relacionados con la comprensión del ambiente netamente natural, hacia lo socioambiental; esto porque se ha llegado a comprender que la problemática ambiental es un hecho concomitante con la dinámica social, y no aislado como anteriormente se suponía.

El proceso de lo ambiental en la educación intercultural implica la apropiación de la riqueza y bagaje cultural autóctono, estableciendo los valores finalistas e instrumentales, valores sociales y personales como objetivos prioritarios, metas y finalidades. Reyes (2009) explica que lo ambiental no está separado de lo social, argumenta que después de analizar varias investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias, una educación de calidad no se fundamenta en el cambio de contenidos, ni en la acumulación de ellos, sino en intentar un cambio de ideas y percepciones a través de un tratamiento de los conocimientos, que permita el cambio de actitudes y valores que hagan avanzar hacia el desarrollo sostenible.

Bajo la perspectiva de que una educación con valores éticos y ambientales no puede desligarse de lo social, del contexto y realidad de los educandos, se considera que la formación ambiental en la educación bilingüe intercultural puede y debe contribuir a la formación completa del ser humano, mediante la aportación de conocimientos como habilidades, destrezas, valores, actitudes y creencias de la cosmovisión indígena reflejadas en su interacción y en una relación más armónica con el ambiente y la sociedad, pues en la medida que se pierdan o degraden los recursos naturales se pone en riesgo la vida y la seguridad alimentaria de las nuevas generaciones. Reyes (2009) lo explica así: “No poseer un suelo fértil que nos permita contar con alimentos y agua suficientes, es ya de inicio un grave problema, pero más graves son las situaciones sociales que su déficit engendra: pobreza, desplazamiento, inequidad, violencia e injusticia a consecuencia del hambre” (P. 12). Esta relación entre educación en valores ético- ambientales y el desarrollo social se

observa, por ejemplo, cuando la falta de pertinencia y calidad de los sistemas de educación y el desarrollo socio económico de los habitantes de una nación reflejan un elevado, mediano o pobre índice de desarrollo humano.

Novo (2003), por su parte, señala que algunos de los principios básicos de la educación ambiental han de ser: la interdependencia (los sistemas ambientales son conjuntos intra sistémicos, que forman parte de un sistema más complejo), los recursos naturales son limitados, la acción local influye en lo global (la idea de que la contaminación individual no es relevante pierde consistencia con este principio que defiende la idea de que nada está aislado, todo es parte de un todo más complejo). Coincidentemente, algunos de estos principios coinciden con los de los pueblos indígenas guatemaltecos, quienes conciben la relación sistémica de los elementos del universo (como los Xincas) y tienen una visión de la totalidad de las cosas (como los mayas), y por ende, entienden que la devastación de los recursos naturales implica una destrucción del todo (planeta) como en el caso de los mayas.

Ahora, la inclusión de los valores éticos y socio- ambientales no se restringe al ámbito escolar, debe salir a la comunidad, ser el motor de la acción práctica del conocimiento ambiental, de deberes y derechos ciudadanos en la búsqueda el equilibrio y relación armoniosa entre hombre-naturaleza, que le provea de una calidad de vida sustentable, responsable consigo mismo, con los demás y con su entorno natural. Así que, entendiendo que la educación ambiental no es una materia de conceptos estrictamente ecológicos, sino un proceso ecosocial, se plantean los valores de: justicia, solidaridad, respeto, igualdad, responsabilidad, equidad, escatimación, entre otros, como los más convenientes para alcanzar los objetivos requeridos.

Sujeto el currículo de EBI al currículo, al Currículo Nacional Base, o macro currículo, se puede advertir que lo ambiental es incluyente desde el punto de vista oficial (currículo oficial) o teórico, por los siguientes aspectos:

#### **1. Objetivos de Currículo Nacional Base:**

Dentro de los objetivos se contempla la formación de una actitud crítica, creativa, propositiva y de sensibilidad social, para que cada persona consciente

de su realidad pasada y presente, participe en forma activa, representativa y responsable en la búsqueda y aplicación de soluciones justas a la problemática nacional (el medio ambiente es una de ellas).

Un objetivo más de la educación que retoma la temática analizada se refiere a la formación de la capacidad de apropiación crítica y creativa del conocimiento de la ciencia y tecnología indígena y occidental; a favor del rescate de la preservación del medio ambiente y del desarrollo integral sostenible.

Finalmente dentro de los objetivos de la educación se pretende reflejar y reproducir la multiétnicidad del país en la estructura del sistema educativo.

La apreciación de la multiétnicidad es un concepto asociado con el reconocimiento de la diversidad.

## **2. El nuevo Paradigma Educativo:**

La transformación curricular se fundamenta en una nueva concepción que abre espacios para cambios profundos en el sistema educativo, haciendo resaltar los siguientes criterios:

- El desarrollo de prácticas de cooperación y participación que se centra en una autoestima fortalecida y en el reconocimiento y valoración de la diversidad
- Apertura de espacios para que el conocimiento tome significado desde varios referentes

## **3. Principio Ambiental en el CNB:**

Plantea el desarrollo permanente de conocimientos, actitudes, valores y destrezas para la transformación de la realidad y así lograr el equilibrio entre el ser humano, la naturaleza y la sociedad.

Además se retoma el principio de PARTICIPACION Y COMPROMISO SOCIAL: que persigue estimular la comunicación como acción y proceso de interlocución permanente entre todos los sujetos curriculares para impulsar la participación,

el intercambio de ideas, aspiraciones y propuestas y mecanismos para afrontar y resolver problemas.

#### **4. Competencias Macro:**

- Contribuye al desarrollo sostenible de la naturaleza, la sociedad y las culturas del país y del mundo
- Respeto y práctica normas de salud individual y colectiva, seguridad social y ambiental, a partir de su propia cosmovisión y de la normativa nacional e internacional.
- Ejerce y promueve el liderazgo democrático y participativo, y la toma de decisiones libre y responsablemente

#### **5. Ejes:**

- Educación en valores
- Vida ciudadana
- Desarrollo Sostenible
- Seguridad social y ambiental

#### **6. Competencias de Eje:**

- EDUCACION EN VALORES: Se considera como propósito de la educación de valores afirmar y difundir los valores personales, sociales y cívicos, éticos, espirituales, culturales y ecológicos. Con ello se pretende sentar las bases para el desarrollo de las formas de pensamiento, actitudes y comportamientos orientados a una convivencia armónica en el marco de la diversidad sociocultural, los Derechos Humanos, la cultura de paz y el desarrollo sostenible.
- VIDA CIUDADANA: Se orienta hacia el desarrollo de la convivencia armónica con el medio social y natural a partir de la comprensión de la realidad personal, familiar y social.

- **DESARROLLO SOSTENIBLE:** Busca el mejoramiento de la calidad de vida, en un contexto de desarrollo sostenible. Implica el acceso, en forma equitativa, al mejoramiento de las condiciones de existencia que permitan satisfacer las necesidades básicas, así como otras igualmente importantes de índole espiritual.
- **SEGURIDAD SOCIAL Y AMBIENTAL:** Capacitación estudiantes para la conservación y el mantenimiento de la integridad de bienes, servicios y vidas humanas y para el desarrollo de comportamientos apropiados en casos de desastres, así como para identificar y promover la acción de personas e instituciones responsables de garantizar la seguridad de vidas y bienes materiales, frente a situaciones de vulnerabilidad o amenaza
- **Competencias de grado y etapas:** Se disgregan de las antedichas.

Como se puede apreciar, la temática ambiental es un componente relevante dentro del currículo oficial, pero lamentablemente no corresponde con el currículo real. Es cierto que existen sustanciales avances en la codificación y modernización léxica de la EBI, además, de que se ha elaborado bastante material que se adapta a las diferentes culturas (Richards, 2010), pero no se ha dado el enfoque pedagógico requerido en las aulas para fortalecer la cosmovisión de los pueblos. El tiempo que en las aulas se invierte para ello es casi nulo y las nuevas generaciones siguen manifestando un marcado desinterés hacia los valores y prácticas ambientalistas que caracterizaba a sus progenitores.

El problema es que el sistema hace acopio de las mismas orientaciones pedagógicas de la educación convencional, transmisiva, poco exigente y des apropiada de la comunidad donde se encuentra inserta.

Moya, Ruth (1998) consideraba que para lograr la existencia de la Adecuación Curricular a las dimensiones socioculturales con aplicación curricular en idioma y cultura, y para el empoderamiento de la identidad; no se trata de la implementación de un plan de estudios distinto, sino de un diseño e

implementación pedagógicas particulares, adecuados a patrones culturales locales: cultura étnica-cultura nacional, en una interacción comunitaria fortaleciendo los vínculos de pertenencia de grupo.

La educación ambiental, entendida así, y en la interculturalidad, implica la asimilación de una educación que contemple los principios ecológicos desde una visión más sociocultural. Se hace necesaria, porque es preciso articular distintas visiones sobre la naturaleza provenientes de descendientes de los pueblos originarios. No se desliga de su contexto ni de la comprensión y análisis de la realidad social, sus características, relaciones, fenómenos, y valores intrínsecos.

Como indica Vélez, (2008) “el multiculturalismo, a diferencia de la interculturalidad, aborda la diferencia y la diversidad de una manera descriptiva y asimétrica” (p. 19). La escuela no puede seguir considerando la cultura nativa en sus aspectos más superficiales, (mitos, leyendas) el plan de estudios debe incluir el sistema de valores y la cosmovisión indígena, ya que es por sobre estos supuestos, en donde se establece su vida social, la vida armónica con su entorno en el ambiente natural, bases elementales que provean de una educación bilingüe intercultural con orientación ambiental, teórica y práctica de calidad, pero fundamentalmente con justicia social (Vélez, 2008).

La EBI dista mucho de integrar en las áreas de aprendizaje y a través de formas pedagógicas efectivas el sistema de valores eco-sociales de los pueblos indígenas. No logra recoger aún la filosofía y la práctica de estos pueblos. Y lo que hace esta práctica aún más débil, es el sistema social circundante, que ha creado un conjunto de distractores, principalmente para las nuevas generaciones, provocando que estas juventudes consideren sus propios valores como innecesarios para insertarse en esa sociedad que no los acepta sin la perspectiva occidental.

En esencia, uno de los objetivos principales de la EBI debiera ser rescatar los valores ancestrales y presentar la tendencia occidental más difusa y menos interesante. Estos valores, deben desarrollarse en consonancia con el mismo sistema indígena que arraiga su cosmovisión y espiritualidad en los elementos

de la naturaleza, por lo que muchos de los procesos debieran desarrollarse en ése ámbito. Además, debiera desarrollar principios de solidaridad, cooperación, equidad y justicia. Sin embargo, la realidad es otra, los procesos se circunscriben al aula, se desarrolla con preeminencia del docente y en un ámbito estandarizado con los mismos mecanismos de la educación convencional.

La educación ambiental intercultural de los pueblos de amerindia a desarrollarse con un enfoque cultural socioeconómico, político dentro de los bosques naturales, donde están ubicadas las tierras ancestrales y consuetudinarias de los pueblos y de los habitantes tradicionales de esos bosques exige el reconocimiento de los diversos valores económicos, ambientales, sociales, espirituales y culturales del bosque que preservan el sustento y las formas de vida de millones de indígenas de la región. Donde toda política y programa de la educación nacional deberá ser consensuada, discutida, analizada sobre la óptica de impacto directo sobre los derechos humanos y el sustento de los pueblos, políticas de protección, conservación y desarrollo sostenible, de lo que se podrá hacer y que no, en los bosques y cómo estos serán administrados. Se necesita una educación dirigida a promover la interacción y negociación de las situaciones sociales donde los hombres defienden sus expectativas sobre qué comportamientos y actitudes son los adecuados. Por sobre cualquier interés particular la formación ambiental en la educación bilingüe intercultural, debe promover el respeto de los derechos humanos, la reducción de la pobreza y el buen gobierno con participación comunitaria complementaria en búsqueda del bien común.

Si desde la visión de la comunidad indígena hay debilidades, es porque es necesario mejorar la calidad de la EBI. De hecho, al consultar a algunos informantes claves de la comunidad indígena realizadas por Juan de Dios Simón, del Consejo Nacional de Educación Maya –CNEM- (Rubio 2,004): se abordan las percepciones que la comunidad indígena tiene de la EBI. Entre las consideraciones sobresalientes, y que no distan de lo ya dicho, están:

- En materia curricular el avance ha sido bastante significativo, sin embargo la cobertura vertical no mejora, por estancarse en el tercer grado de primaria y no mejora su calidad.
- La estructura administrativa divide más a las comunidades sociolingüísticas, en vez de fortalecerlas.
- La DIGEBI centra su trabajo en el bilingüismo, pero hace falta trabajar más el contenido de la cultura maya.
- Se necesita una revisión profunda para impulsar un sistema de educación propio de los pueblos indígenas, con un aumento al presupuesto de EBI financiado con fondos públicos provenientes del Estado, en un marco más general de equidad en el país.
- Las intenciones son inmejorables, sin embargo los logros son lentos y casi imperceptibles. En la actualidad y como respuesta a los desafíos del nuevo milenio, El Ministerio de Educación guatemalteco implementa la creación de la carrera de Magisterio de Educación Bilingüe Intercultural según publicación en el diario oficial en noviembre del 2011. Esta acción entre otras, están encaminada a resolver las necesidades educativas urgentes que el país presenta, pero mientras el Sistema Educativo Nacional siga manteniendo una asignación presupuestaria deficiente (2.5% del PIB, el más bajo de la región, con una población mayoritariamente indígena con características de pobreza, exclusión y marginación), los cambios anhelados seguirán siendo una utopía.

Actualmente, el reto para la educación bilingüe intercultural guatemalteca, como lo demuestran las consideraciones de los distintos referentes, es grande; sin embargo, la propuesta antropológica-pedagógica de la formación ambiental en EBI es posible si se aprovecha el valioso legado cultural de los pueblos indígenas al desarrollo sostenible y sustentable del medio ambiente. Con ello el estado guatemalteco podrá atender con equidad y asumir la responsabilidad y compromiso el avance de los pueblos, se podrán generar cambios sustanciales en el desarrollo de la educación de los pobladores mayas, xincas y garífunas, sin que por ello sean invisibilizados, con la consiguiente pérdida de su patrimonio cultural y su identidad generacional.

Un compromiso, así renovado, implica que la definición de interculturalidad no responde solo a consideraciones educativas, va más allá del diálogo y “llevarse bien”, tiene que ver con consideraciones político-económicas, con poder y reparto de poder, sin éste último no hay interculturalidad ni una educación ambiental pertinente.

### **III. Análisis comparativo de las experiencias en educación intercultural bilingüe en América Latina y Guatemala.**

El cuadro No. 1 (anexo) permite apreciar el desarrollo educativo y sociocultural de los pueblos de Iberoamérica con características de culturas similares, los progresos y avances significativos en unos, lentos y rezagados en otros, así como la relación que tiene éste proceso con los índices de desarrollo humano igualmente diferenciables.

El análisis de estas experiencias permite rescatar aspectos que se traducen en oportunidades de aprendizaje para el país:

- a. En primer lugar se observa una mejor organización social de las culturas autóctonas de países como Perú y Brasil. Situación que ha permitido generar mayor compromiso con su proceso de formación y desarrollo local. Se trata de dar respuesta a las necesidades educativas básicas y solución de problemática urgente a través de la consolidación de organizaciones de las culturas nativas, la profesionalización de sus maestros de educación bilingüe intercultural y el desarrollo productivo del territorio indígena.

En esta línea, Guatemala manifiesta acciones significativas pero limitadas, tratando de implementar el proceso de transformación de la educación bilingüe intercultural. Por ejemplo, en el año 2010 adquiere importancia El Consejo Nacional de Educación Maya para la formación de profesores y maestros CNEM, sin embargo la campaña latinoamericana por el derecho a la educación: CLADE (Colectivo de Educación para todos y todas de Guatemala febrero: 2010 ) revelaba una asignación presupuestaria insuficiente, falta de profesionalización en los maestros bilingües, poca disposición de libros de texto, y otros

materiales, además de la reducida presencia de la cultura maya en las clases, que no respaldan las declaraciones oficiales que la colocan como prioridad de la educación guatemalteca.

Ahora bien, si se compara Guatemala con el resto de los países centroamericanos a excepción de Costa Rica, éstos se encuentran en el rango de los 10 Índices de Desarrollo Humano más bajos de América Latina. El informe de IDH del año 2010 ubicaba a Nicaragua en un lugar menor en relación a Guatemala, sin embargo éste país con pocas actividades, pero ejecutadas a través de la participación ciudadana y el estado, para el año 2011 presentaba una variación de 0.24 respecto al año anterior, en tanto Guatemala mantiene una variación de 0.14 (Anexo: Países por índice de desarrollo humano: 2011) que le coloca hoy día, en el último lugar de la región centroamericana. Es fácil deducir que el índice de desarrollo humano varía según las políticas de Estado que las naciones dirijan al desarrollo socio-económico, cultural y educativo de sus habitantes.

- a. En segundo término, se debe considerar que la formación y desarrollo de los pueblos y sus culturas no es responsabilidad de unos cuantos, debe ser parte de la conciencia colectiva de todos los habitantes de una nación, tampoco debe circunscribirse a proporcionar servicios educativos estandarizados cuando existen culturas bien diferenciadas de la ideología de occidente. Algunos críticos, como la peruana Ingrid Jung (citada por López, 1997 ), manifiestan que la largas exposiciones sobre educación bilingüe de regiones y su problemática sociocultural y lingüística dentro de una cultura dominante a la que no se pertenece, pretenden introducir a niños y niñas dentro de un molde que les resulta ajeno, así el problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a las necesidades específicas, que permitan el crecimiento de los niños y de sus sociedades.

- b. En tercer lugar, Guatemala debe considerar acciones de tipo político capacitando a los pueblos mayas, garífunas y xincas, para el libre cumplimiento de sus deberes y derechos ciudadanos, tomando ejemplo de Ecuador que se enfoca en la capacitación legal de la población para el ejercicio de sus derechos individuales y colectivos, reconociendo en la legislación nacional e internacional su derecho consuetudinario. Aprovechar y aplicar en territorio guatemalteco experiencias como el proceso de etnicidad y consolidación del movimiento indígena ecuatoriano, que se caracteriza por su alta movilización e interpelación antes las instancias de los poderes públicos: una lucha por la tierra y territorialidad por un lado y, la exigencia de una educación intercultural bilingüe por el otro.
- c. Es necesario que países como Bolivia y Guatemala reconozcan que la población indígena es la que menos oportunidades ha tenido de acceder al sistema educativo, que la falta de pertinencia y relevancia del modelo de educación y el hecho que éste ha sido diseñado para ser transmitido exclusivamente a través del castellano, genera la expulsión de los niños y niñas indígenas del sistema educativo, situación que ocurre generalmente después de los primeros 3 años de escolaridad.
- d. Y por último comprender que en Guatemala como en otros lugares de América, los niños indígenas llegan a la escuela, a los seis o más años, con un capital lingüístico y un bagaje de experiencias de aprendizaje relacionados con el mundo de la comunicación y de los idiomas que la escuela ha decidido no aprovechar, sino más bien ignorar.

Es necesario atender que en lo que a la cultura de los educandos se refiere, los programas de EBI recurren en la enseñanza a algunos elementos culturales nativos para contextualizar los aprendizajes de los niños. Estos, sin embargo, son por lo general elementos externos de la cultura y tienen que ver con aspectos de la cultura material: las comidas, fiestas, danzas y actividades laborales, mas no así con la cosmovisión ni a partir de una concepción epistemológica diferente.

En todo este tiempo, desde México en el norte, hasta Chile y Argentina en el sur, se han desarrollado experiencias educativas bilingües, de índole y resultados diversos. En el proceso lo obvio ha saltado siempre a la vista: los niños y niñas indígenas se transforman y comportan de manera distinta cuando en el aula se recurre al idioma que mejor conocen y utilizan, y cuando la enseñanza del maestro hace referencia a lo cotidiano y aprovecha algunas de las vivencias de la comunidad y de los niños. Considerar también que, antropológicamente, cuando se descuida la cosmovisión hay una pérdida de los referentes simbólicos, que cuando el idioma en los niños en un determinado grupo social se pierde, también se pierden esos referentes, y posteriormente la cosmovisión, con la consiguiente asimilación de una cultura diferente.

En conclusión, en el área mesoamericana como en el resto de Iberoamérica, el esfuerzo por contextualizar el currículo bilingüe intercultural ha sido significativo, con metodologías descolonizadoras, que si bien es cierto, ha logrado poner límites a la imposición y al paternalismo, hace falta mucho por hacer en el reconocimiento de la necesidad de respetar la cultura de los pueblos y las personas en su ambiente social, físico y natural. Es preciso considerar que el conocimiento ancestral y tradicional de las diversas regiones, podrá facilitar una educación de inter a intracultural bilingüe, entendiendo esta última como la interacción y participación activa donde niños, jóvenes y adultos refuerzan su identidad nacional, al mismo tiempo que edifican su propio desarrollo y transformación social como bien necesario requerido en la actualidad. El Sistema de Educación Bilingüe debe escuchar la voz de la cultura, las intenciones y significados en un verdadero diálogo intercultural dentro de la escuela y en la interacción sociocultural local.

## CONCLUSIONES<sup>41</sup>

1. La diversidad lingüística es un Derecho Humano que exige el reconocimiento y la institucionalización de la diversidad socio-lingüística y cultural como base para el respeto y dignificación de la cultura autóctona y con ello el cumplimiento de sus deberes y derechos ciudadanos mínimos e irrenunciables, donde los niños puedan acceder a servicios educativos en su propia cultura e idioma, disminuyendo así la triple discriminación que les ha sido impuesta en cuanto a cobertura, pertinencia y calidad de la educación recibida.
2. En Guatemala se promulga, en forma más teórica que práctica (discurso político más), un sistema de educación que responda a políticas educativas de equidad, género, cultura e idiomas, es decir el respeto por la interculturalidad, la diversidad lingüística, la calidad y excelencia, así como la descolonización (una educación de tipo participativo y de sostenibilidad ambiental), pero que para ser significativa, debe orientarse a nivel político, institucional y con una buena base de financiamiento.
3. Al comparar el desarrollo de EBI en países como Perú y Brasil, Guatemala no aglutina a los pueblos en una organización social definida, los logros en materia educativa son escasos, y las acciones de sus instituciones no están integradas, tampoco forman parte de una política de Estado.

El marco comparativo con otros países, permite comprender que en el país existe mucha información escrita, una gran gama de acuerdos teóricos sobre el tema que ratifican su necesidad e importancia de implementación, pero falta el compromiso de los gobiernos y grupos de población, que dirijan las acciones pertinentes para su desarrollo y cumplimiento.

La incursión de una EBI pertinente, parte de la reflexión de que las diferentes concepciones del mundo y la realidad de los grupos culturalmente diferenciados,

producto del mestizaje y colonización de los países europeos en tierras americanas, especialmente de España y su presencia en Latinoamérica, han marcado su desenvolvimiento, dejando como herencia del pasado, una interculturalidad inmersa en un enfoque ideológico basado en la superioridad de unos y la inferioridad de otros; pero que esta realidad es superable en un marco educativo incluyente culturalmente hablando.

#### IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anexo: Países por índice de desarrollo humano. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2011). Rescatado de: [\*Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos.\*](#)

Azmitia, Oscar S.F. “La Educación bilingüe intercultural en Guatemala” FSC Proyecto de Desarrollo. Santiago PRODESA. Rescatado de: <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article1252>

Barceló, José Luis. (2010). Revista Electrónica de Educación y Formación Suite 101. Edición 17/09/2010. La Globalización afecta a la pérdida de Idiomas y Dialectos. Rescatado de: <http://suite101.net/article/la-globalizacion-afecta-al-retroceso-de-los-idiomas-a25728>.

Bastos y Cumes. (2009). Mayanización en Guatemala. “Mayanización y vida cotidiana” 1/5/2010 La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca. Rescatado de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Mayanizaci%C3%B3n-y-Vida-Cotidiana/339660>.

Convenio 169 OIT/1996 para Guatemala (2,010). Artículo “Guatemala incluye en su Constitución el Convenio 169 de la OIT”, 4/3/2010 Survival el movimiento por los pueblos indígenas, Rescatado de: <http://www.survival.es/noticias/5624>

Declaración final de la XX cumbre iberoamericana (2010). Mar del Plata. Argentina, Doc. Metas educativas 2021. Rescatado de <http://www.oei.es/declaraci3n-demardelplata.php>.

Díaz-Couder Ernesto (1998). “Diversidad cultural y Educación en Iberoamérica”. Mayo-Agosto 1998 Revista Iberoamericana de Educación No. 17 Educación, idiomas, culturas. OEI Organización de Estados Americanos, para la educación, la ciencia y la cultura. Rescatado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01>.

Editores Delgado B. y Escobar V. (2,010). “Diálogo intercultural e intercientífico” Julio 2006-Junio 2010. Cap. 3 AGRUCO. Agroecología, Universidad de Cochabamba, Bolivia. Rescatado de: <http://www.agruco.org/agruco/pdf/libros/memoriaagruco.pdf>

Editores Delgado B. y Mariscal Juan Carlos (2006). Educación intra e intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neo-colonizadora. AGRUCO, Cochabamba, Bolivia Rescatado de: [www.agruco.org/compas/pdf/intra.pdf-Bolivia](http://www.agruco.org/compas/pdf/intra.pdf-Bolivia).

Elzo, Javier. (2004). La educación del futuro y los valores. Ciclo debates de educación. Rescatado de: <http://www.solache.com/laeducaciondelfuturoylosvalores.pdf>

Flores Castro, Franz (2,010). “Epistemología e interculturalidad. Maestría en comunicación intercultural como aporte al desarrollo, CEPI, Estados Unidos. Rescatado de: [www.slideshare.net/.../epistemologa-e-interculturalidad...](http://www.slideshare.net/.../epistemologa-e-interculturalidad...)

Garzón, Susan. Et. Al. (2002). La vida de nuestro idioma. Rescatado de: [http://books.google.com.gt/books?id=4okOuXlrORYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.gt/books?id=4okOuXlrORYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

ILLESCAS, José Mario (S.F.) (2010). “El desarrollo o desenvolvimiento de lo humano integral originario y el desarrollo sostenible de occidente”. TukuyRiqch'arina, AGRUCO, Cochabamba, Bolivia. Editores Delgado B. y

Mariscal Juan Carlos Educación intra e intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neo-colonizadora. Rescatado de: <http://www.agruco.org/compas/pdf/intra.pdf>

INDH (2011). Resumen. Informe PNUD Programa de Naciones Unidas para el desarrollo. Rescatado de: <http://hdr.undp.org/es/>

Lenkersdorf, Carlos. (1998). Cosmovisiones. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. México. Rescatado de <http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Lenkersdorf.htm>

Ley Marco de los Acuerdos de Paz. (2005). Decreto del Congreso 52-2005, Guatemala, C.A. 22/9/2919. Rescatado de: <http://200.12.63.122/archivos/iniciativas/registro4278.pdf>

López, Luis Enrique. (1997). Revista iberoamericana de educación. Nº 13. La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. Rescatado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1020170>

López, Luis E. Wolfgang Küper. (1999). Revista Ibero Americana de Educación. No. 20. Mayo-Agosto 1999. La educación Intercultural bilingüe en América Latina: Balance y Perspectivas. Rescatado de <http://www.rieoei.org/rie20f>.

Moya, Ruth (1998). La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina". Revista Iberoamericana de Educación. Mayo-Agosto 1998. OEI. No. 17. El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. Rescatado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17>.

- Nuévalos, Carmen.(2005). La educación en valores ambientales. Rescatado de:  
Ethos Educativo. <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/32/32-83.pdf>.
- OIE. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Guatemala, Políticas Educativas 2008-2012.  
Rescatado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2013>
- Plan Operativo Anual (2011). MINEDUC Guatemala). Dirección de Planificación Educativa. Rescatado de:  
[http://200.6.193.206/mineduc/images/7/79/DIPLAN\\_DIPLAN\\_INCISO5C\\_2011\\_V  
ERSION1.pdf](http://200.6.193.206/mineduc/images/7/79/DIPLAN_DIPLAN_INCISO5C_2011_VERSION1.pdf)
- PEREZ Pesce, Adriana (S.F.). La educación un proceso holístico. Fuente:  
Noticias positivas. Educación en valores, educación para el desarrollo. UGT.  
Fete enseñanza. Rescatado  
de<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article2562>
- 14 Perry, Ted (2,006). Revista *El Abasto*, nº 80. Carta del Cacique Seattle al Presidente de Estados Unidos. Año 1855". Rescatado de: <http://www.revistaelabasto.com.ar/htm>
- 15 PREAL (2,008) Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe. Sudáfrica. Rescatado de:  
[www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id\\_Carpeta=356.../356%7C2008](http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=356.../356%7C2008).
25. Reyes Sánchez, Laura Bertha, (2009) Tesis "Propuesta interdisciplinaria de enseñanza y aprendizaje de las ciencias de orden ambiental para la educación básica". Programa Mesoamericano de Doctorado en Ciencias Naturales para el desarrollo. Instituto Tecnológico Costa Rica. Rescatado de:  
[www.docinade.ac.cr/pmwiki/uploads/Main/lbrs.pdf](http://www.docinade.ac.cr/pmwiki/uploads/Main/lbrs.pdf)

26. Richards, Julia B. (2010) USAID. Reflexión sobre educación bilingüe Intercultural en Guatemala. Rescatado de: [http://wikiguate.com.gt/pdf/Reflexiones\\_sobre\\_ebiGt.pdf](http://wikiguate.com.gt/pdf/Reflexiones_sobre_ebiGt.pdf)
27. Rivadeneira, Luis (2001) "Guatemala población y desarrollo", CEPAL No. 20. Rescatado de: [www.eclac.org](http://www.eclac.org) .
- Rubio, Fernando (2,004) AID. Educación bilingüe en Guatemala: situación y desafíos. Documento preparado para el Seminario-taller "Balance y Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe" (Banco Mundial-PROEIB Andes). Rescatado de <http://es.scribd.com/doc/48833945/2004-Educacion-bilingue>.
28. Sandoval, Marta. (2010). RED el Periódico. Guatemala, Lunes 22 de febrero de 2010. La educación bilingüe en Guatemala avanza lento. Rescatado de: <http://www.elperiodico.com.gt/es/20100222/pais/138793/>.
29. SEGEPLAN. (2010). Tercer informe de avances en el cumplimiento de los Objetivos de desarrollo del milenio. Objetivo 8: Fomentar una alianza mundial para el desarrollo. Guatemala: Serviprensa.
30. UNESCO. Informe Mundial. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Ediciones UNESCO.
31. Vélez V., Catalina. (2008). El Multiculturalismo Y la Política Del Reconocimiento. México: Fondo De Cultura Económica. Vélez V., Catalina.

## ANEXO

## CUADRO No. 1

### CUADRO COMPARATIVO (síntesis) DE LOS AVANCES

#### De educación intercultural bilingüe en América latina. (Período 1980-2012)

País	Características	Progresos y realidad	Diferencias entre países (medido por IDH (2,011))
Guatemala	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Población de 7 millones de indígenas, de 22 grupos étnicos distintos, equivalente al 60% de la población.</li> <li>➤ Desde 1989 la Organización Ong.org AlterNativa ha desarrollado proyectos en el país:</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consolidación del tejido social y promoción de la participación</li> <li>2. Fortalecimiento de organizaciones indígenas.</li> <li>3. Derechos humanos, Acuerdos de Paz, reinserción comunitaria,</li> <li>4. Educación con identidad y educación</li> </ol>	<p>Organizaciones que funcionan en el país</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>COINDI</b> Cooperación Indígena para el desarrollo integral</li> <li>➤ <b>CNEM</b> Consejo Nacional de Educación Maya para la Formación de profesores y maestros.</li> <li>➤ <b>ACEM</b> Asociación de centros educativos mayas: Programa de Educación Intercultural Bilingüe Maya - Q'eqchí</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Realidad:</b></p> <p>CLADE Campaña latinoamericana por el derecho a la educación: Revela</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de docentes bilingües,</li> <li>• Asignación presupuestaria insuficiente</li> <li>• Disposición limitada de libros de texto, y otros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estadísticas nacionales actuales muestran la evolución de mejora progresiva sobre atención de la Educación bilingüe intercultural, que proporcionan informaciones valiosas para el desarrollo de políticas y estrategias de posteriores./2</li> <li>• Trabajo de instituciones en forma aislada, con una población dispersa, no se integra en una organización global intercultural bilingüe, donde sus logros son escasos e imperceptibles, y cuyas acciones no están integradas, ni forman parte de una política de Estado.</li> <li>• IDH bajo/medio Índice de desarrollo Humano Guatemala 0.574</li> <li>• Nicaragua/0.589Honduras 0.625 El Salvador 0.674 Costa Rica IDH alto 0.744</li> </ul>

	<p>intercultural bilingüe.</p> <p>5. Recuperación y legalización del territorio/1</p>	<p>materiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reducida presencia de la cultura maya en las clases/3 CNPRE de Guatemala: (Comisión Nacional permanente de Reforma Educativa) afirma:</li> <li>• Los y las estudiantes de Educación bilingüe utilizan los idiomas mayas con frecuencia en su comunicación cotidiana, pero sienten dificultades en la lectura y escritura.</li> <li>• ADEECA asociación de Desarrollo Educativo, económico y cultural</li> <li>• 1989-2006 trabaja con organizaciones locales del área maya Q'eqchi y Pocomchís, Alta Verapaz, con reactivación agrícola sostenible. (Recuperación de medicina tradicional).</li> <li>• MINEDUC Guatemala, Acuerdo Ministerial 3410-2011</li> <li>• Regular la autorización de la implementación de</li> </ul>	
--	---	---	--

		<p>la estructura curricular, que actualmente se realiza en la carrera de magisterio de educación primaria. para que en los próximos años, solo exista la carrera de primaria bilingüe e intercultural./4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Año 2012 caracterizado por las protestas de estudiantes normalistas que se oponen a los cambios curriculares en la carrera de Magisterio. De</li> </ul>	
Perú	<p>➤ AIDSESEP es una organización nacional que representa a 1.340 comunidades indígenas del territorio peruano mediante unas cincuenta Federaciones divididas en seis Coordinadoras Regionales situadas al norte, al centro y al sur de la Amazonía. Trabaja alrededor de</p>	<p>De 2005 a la fecha AlterNativa ha trabajado en base a dos líneas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Territorio a través de CIPTA (Centro de información y planificación territorial de AIDSESEP)</li> <li>• Educación con identidad en el programa de formación de maestros bilingües</li> <li>• FORMABIAP (valoración de la identidad y profesionalización)</li> <li>• CORPI ha titulado más de 1.700,000 hectáreas de territorio indígena y continúa con</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convenio de organizaciones ACSUD de autodesarrollo, reconocimiento y aplicación efectiva de sus derechos, que se aplica simultáneamente en Ecuador, Bolivia, Perú, Colombia, Paraguay, Guatemala y México.</li> <li>• La aplicación en cada país varía según las acciones efectivas impulsadas por cada Estado.</li> </ul> <p>➤ Entre las finalidades principales del sistema EBI Peruano están:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperar y valorar la cultura y la identidad andina, como base del</li> </ul>

	<p>cinco ejes fundamentales: Territorio, Salud, Mujer, Educación y Fomento de redes indígenas. A través de CORPI una organización regional, que agrupa a 12 federaciones indígenas de la región del Alto Amazonas, las cuales representan a 9 pueblos diferentes.</p> <p>➤ No obstante que Perú presenta la mejor organización existente a nivel de pueblos indígenas en América Latina, algunos críticos de ese país realizan largas exposiciones sobre educación bilingüe de las regiones y su problemática sociocultural y lingüística.</p>	<p>ésta tarea.</p> <p>Realidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descomposición cultural de la región del Alto Amazonas, cuya población mayoritariamente indígena ha estado en contacto con la cultura occidental.</li> </ul> <p>Logros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitación y titulación de tierras de los pueblos indígenas de la cuenca del Marañón.</li> <li>• Consolidación de Organizaciones indígenas del Alto Amazonas peruano.</li> <li>• Desarrollo rural integrado en la Cuenca del río Marañón.</li> <li>• Reactivación productiva sostenible forestal en las comunidades indígenas del Alto Marañón.</li> <li>• Profesionalización de maestros indígenas en Educación Intercultural Bilingüe</li> </ul>	<p>desarrollo integral de la persona.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar el uso de los idiomas andinos como medio de expresión, desarrollo cultural y autoformación.</li> <li>• Vincular la cultura andina con el conocimiento de otras culturas y procesos educativos que contribuyan al desarrollo de la interculturalidad.</li> <li>• IDH Alto 0.725 Variación del informe del año anterior 0.002</li> </ul>
--	--	--	--

Bolivia	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ En éste país como en Guatemala países, la población indígena supera el 50% de la población total.</li> <li>➤ En Bolivia, un niño que habla un idioma indígena tiene el doble de probabilidad de repetición que un educando que sólo habla el castellano; y, en promedio, los indígenas tienen tres años de escolaridad menos que los no indígenas.</li> </ul>	<p>Ley 1565 Reforma Educativa Cambio sustancial: Educación intercultural bilingüe para todos los bolivianos.(1994 proyecto nacional)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-capacitación de docentes,-Diseño del currículo,-</li> <li>Elaboración de materiales, -</li> <li>Implementación de infraestructura.</li> <li>Idiomaescrito e historia.</li> </ul> <p>Realidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas de significación pérdida y suplantación de formas de pensar, de esquemas mentales y conocimientos (lo que constituye de la idioma su archivo y su memoria).</li> <li>• simple transposición de conocimientos, conceptos, lógicas y esquemas de otras culturas disfrazados o traducidos a idiomamaterno al niño-a y la consiguiente pérdida de los conocimientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En términos generales, aquellos países con mayor proporción de población indígena presentan altas tasas de analfabetismo; tales son los casos deGuatemala y Bolivia.</li> <li>• La población indígena es la que menos oportunidades ha tenido de acceder al sistema educativo, con la falta de pertinencia y relevancia del modelo y el hecho que éste ha sido diseñado para ser transmitido exclusivamente a través del castellano,</li> <li>• La expulsión de los niños y niñas indígenas del sistema educativo ocurre después de los primeros 3 años de escolaridad.</li> <li>• IDH (2,009) 0.729</li> </ul>
---------	--	--	--

		<p>propios de las culturas indígenas que se han desarrollado desde siempre.</p>	
Ecuador	<p>➤ Provincia del Pastaza, Amazonas En el siglo XIX, se calcula que los zaparas eran unas 20.000 personas. Hoy en día, son solamente unas 400 personas que viven en la provincia del Pastaza, en el sur-este de Ecuador, en 4 comunidades que forman parte de la ONZAE: Llanhamacocha, Mazaramu, Jandiyacu y Cuyachoca. Pero se calcula que en Perú viven unos 200 zaparas más que se quedaron «aislados» a causa de la guerra de 1941 entre Perú y Ecuador.</p> <p>➤ El esfuerzo del pueblo Zapara para defender</p>	<p>➤ Desde el 2002 hasta el 2006, AlterNativa ha trabajado con la Organización de la Nacionalidad Zapara del Ecuador (ONZAE).</p> <p>➤ La ONZAE trabaja en el fortalecimiento de la organización Zapara y de sus líderes como única vía posible para hacer efectivo el ejercicio de sus derechos colectivos.</p> <p>➤ La ONZAE persigue el reconocimiento legal de sus territorios, así como de un sistema de salud y educación integral que respete sus tradiciones, y de un sistema productivo que les permita vivir según sus costumbres, sin maltratar la selva.</p> <p>Realidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El pueblo Zapara es uno de los</li> </ul>	<p>➤ Derecho consuetudinario del pueblo Zapara</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• IDH Alto 0.720 variación respecto al año anterior 0.025</li> </ul>

	<p>sus derechos y su cultura fue reconocido por la UNESCO, que nombró las tradiciones orales zaparas "Obra Maestra del Patrimonio oral e inmaterial de la humanidad " en el año 2001.</p>	<p>grupos indígenas que más ha padecido la influencia de factores externos alterando su nivel de vida y su cultura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De la seguridad alimentaria que mantenía la explotación sostenible del bosque amazónico se ha pasado a un grave estado de desnutrición y a una falta de oportunidades sociales y culturales, consecuencias de la reducción de los recursos naturales y de las enfermedades provocadas por la presencia de empresas extractoras.</li> </ul> <p>Logros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico y mapa de recursos naturales del territorio.</li> <li>• Construcción y equipamiento de talleres para trabajar artesanías.</li> <li>• Capacitación sobre producción y comercialización de artesanía tradicional.</li> <li>• Cultivo de plantas de materia prima</li> </ul>	
--	---	--	--

		<p>para las artesanías.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio de mercados nacionales y comercio justo en el establecimiento de contactos.</li> <li>• Talleres de capacitación legal.</li> </ul>	
Nicaragua	<p>➤ País formado de comunidades Miskitas y Sumos, éstos siguen buscando formas alternativas de llevar a cabo su propio desarrollo. A través de Pana-Pana, se trabajó en proyectos integrales.</p>	<p>➤ Proyectos con énfasis en *autoconstrucción de viviendas y escuelas.</p> <p>➤ Electrificación de escuelas y centros de salud mediante placas solares,</p> <p>➤ mejora de la comunicación local a través de la radiofonía,</p> <p>➤ Salud preventiva y recuperación de medicina tradicional,</p> <p>Logros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Después del huracán Mitch que causó grandes destrozos, se trabajó en la auto-reconstrucción comunitaria de viviendas, en la formación ambiental y reforestación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pocas actividades pero ejecutadas a través de la participación ciudadana y el Estado.</li> <li>• IDH Bajo 0.589 Variación del Informe respecto al año anterior 0.024</li> </ul>
Brasil	<p>➤ Conformado por el pueblo Sateré-Mawé, un pueblo con más de 300</p>	<p>➤ Desde el año de 1990 la organización fue promovida desde el ámbito de la</p>	<p>➤ Responde a la necesidad de organización interna, y el hecho de enfrentarse al deterioro progresivo, desde una perspectiva</p>

	<p>años de contacto con la sociedad occidental brasileña que ha ido desarrollando estrategias de resistencia cultural y de preservación de su identidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La organización del pueblo Sateré-Mawé se articula en torno a un jefe por aldea (tuxawa), un tuxawa por región y un Consejo General de la Tribu (CGTSM), todos ellos elegidos cada cuatro años en una asamblea general.</li> <li>➤ Existe también una organización de profesores indígenas (OPISM), una organización de agentes de salud (OASISM) y una organización de mujeres (AMISM), todas ellas con sus respectivos</li> </ul>	<p>Educación, las organizaciones indígenas, así como grupos de apoyo y expertos en educación, reivindicaban los derechos de los Pueblos Indígenas a un sistema educativo diferenciado que respete sus especificidades, sus calendarios, sus sistemas de evaluación y sus idiomas.</p> <p>Logros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soporte a la organización de los profesores indígenas Sateré-Mawé (OPISM): coordinación, asesoramiento pedagógico y soporte material.</li> <li>• Adaptación y enriquecimiento del currículum de los profesores indígenas: escolarización bilingüe.</li> <li>• Mejora de las infraestructuras básicas: equipamientos de las escuelas, enfermerías y medios de transporte y comunicación.</li> <li>• Soporte al proceso de alfabetización y</li> </ul>	<p>indígena, derivado del contacto con el mundo occidental.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Inmersión de un calendario educativo diferenciado, manifestándose el gran apoyo del Ministerio de Educación Brasileño.</li> <li>➤ Existe una correlación positiva entre niveles nacionales de analfabetismo y mayor presencia de población indígena.</li> <li>➤ IDH Alto 0.718 variación del Informe del año anterior 0.019</li> </ul>
--	---	---	---

	<p>coordinadores/ 6</p>	<p>educación para la salud de las mujeres</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de los agentes indígenas de salud: cursos de alfabetización y de educación para la salud</li> <li>• Colaboración en el programa de prevención de enfermedades de transmisión sexual (MTS) dirigido a la población en general, articulado a través de los agentes nombrados (profesores, mujeres y agentes indígenas de salud)</li> <li>• Soporte a la aproximación entre organizaciones indígenas e instancias públicas.</li> </ul>	
<p>Otros países: Venezuela, Colombia, Uruguay, Paraguay Chile.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más de cuarenta millones de indígenas están distribuidos en todos los países latinoamericanos, con la única excepción del Uruguay.</li> <li>➤ En Paraguay, los alumnos monolingües guaraní hablantes</li> </ul>	<p>La situación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Es de tal complejidad que es posible encontrar comunidades e individuos monolingües castellanohablantes, monolingües vernáculos hablantes y bilingües de diverso grado, con mayor o menor conocimiento y manejo de uno de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La EB latinoamericana ha seguido por caminos diferentes.</li> <li>• Inicialmente los programas fueron planificados desde una orientación de transición y buscaron como meta la asimilación de la población indígena al cauce de la ideología dominante y de la cultura occidental y cristiana de habla castellana.</li> <li>• Ahora se aplican distintas./6</li> </ul>

	<p>tienen más probabilidades de repetición y avanzan más lentamente en el sistema; en Chile, la tasa de repetición a nivel primario en la región con mayor presencia indígena es dos veces más alta que el promedio nacional.</p>	<p>los dos o más idiomas hablados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ También existen situaciones verdaderamente plurilingües, sobre todo entre pueblos que habitan en zonas de floresta tropical, en las cuales los sujetos hablan más de dos idiomas indígenas para poder resolver sus problemas de comunicación cotidiana.</li> </ul> <p>Realidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El problema radica en que la población indígena no ha tenido la oportunidad de reflexionar sobre su propia condición sociocultural y sociolingüística, ni tampoco analizar la realidad de sus potenciales alumnos.</li> <li>• La intolerancia, xenofobia y racismo, como opresión cultural y homogeneización lingüístico-cultural, no se considera como tema de análisis, en las agendas educativas. Por ejemplo el rol de la escuela en la construcción de la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Venezuela IDH Alto 0.735 Variación respecto al informe del año anterior 0.039</li> <li>➤ Colombia IDH Alto 0.710 Variación respecto al informe del año anterior 0.021</li> <li>➤ Uruguay IDH Alto 0.783 Variación respecto al informe del año anterior 0.018</li> <li>➤ Chile IDH Muy alto 0.805 Variación respecto al informe del año anterior 0.022</li> </ul>
--	---	---	---

		<p>autoestima y de la identidad, la diversidad sociocultural, ni los papeles que tales aspectos tienen en la construcción de los aprendizajes de los educandos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Más de cuarenta millones de personas que requieren de una educación diferente, pero de calidad mejor, o por lo menos igual a la que reciben quienes sólo hablan castellano. a partir del auto reconocimiento, de la auto aceptación y del auto respeto, se podrá crear un clima de entendimiento de las diferencias y de respeto mutuo.</li> </ul>	
--	--	---	--

Elaboración propia en base a diversas fuentes.

---

/<sup>1</sup> AlterNativa intercambio con pueblos indígenas [http://alternativa-ong.org/Castella/alterNativa\\_cast.htm](http://alternativa-ong.org/Castella/alterNativa_cast.htm)

/<sup>2</sup> Fernando E. Rubio Documento preparado para el Seminario-taller “Balance y Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe” (Banco Mundial-PROEIB Andes, 14-15 junio, 2004)

/<sup>3</sup>Colectivo de Educación para todos y todas de Guatemala, 2 de febrero de 2010.

/<sup>4</sup>Guatemala, Diciembre 5 del 2011 (Julio Sosa/AGN). Publicación en el Diario Oficial.

<http://noticias.com.gt/nacionales/20111205-ministerio-de-educacion-crea-la-carrera-de-magisterio-bilingue-intercultural.html>.

/<sup>5</sup>Revista iberoamericana de educación. N° 13 (1997: 47-98.)

/<sup>6</sup> - EBI Realidad o ilusión. Publicación del Observatorio de Educación de Pueblos Indígenas y Educación bilingüe intercultural CNPRE. 2010. [www.pnr.gob.gt/inicio/biblioteca/sepaz/.../informe\\_sepaz\\_2008.pdf](http://www.pnr.gob.gt/inicio/biblioteca/sepaz/.../informe_sepaz_2008.pdf).

