

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

RIED  **IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy



**Diálogo Intercultural:
Discurso y realidades de
grupos indígenas y mestizos
en Ecuador y Guatemala**

Vol 3, No. 2
December, 2010

Document available in:
www.ried-ijed.org

ISSN: 1941-1799



Diálogo Intercultural: Discurso y realidades de grupos indígenas y mestizos en Ecuador y Guatemala

Magdalena Herdoíza-Estévez

Indiana University-Southeast

Sonia Lenk

Western Kentucky University

Resumen

El presente estudio abona al análisis de los enfoques que los pueblos indígenas han asumido sobre los conflictos interculturales de frente a gobiernos, políticas relacionadas con la lengua y corrientes sociales dominantes en Latinoamérica, específicamente en Guatemala y Ecuador. El artículo estudia las formas en las que grupos indígenas se han revelado a la hegemonía, cuestionando y redefiniendo el imaginario de las sociedades latinoamericanas, y creando nuevos paradigmas sobre su propio papel en la sociedad. También presenta las estrategias de asimilación utilizadas por los sectores dominantes, tanto globales como nacionales, que tienen como objetivo debilitar la interculturalidad como herramienta de cuestionamiento del *statu quo* discriminatorio y de exclusión.

Desde una perspectiva comparada, Ecuador y Guatemala ejemplifican dos perspectivas distintas sobre la interculturalidad, con diferentes énfasis y resultados. En un esfuerzo por sumar voces desde el terreno a esta discusión, el estudio se basa en contribuciones recientes de académicos y agentes sociales involucrados en los conflictos y la discusión intercultural en ambos países. Estas contribuciones añaden una reflexión profunda sobre los procesos que están emergiendo hoy en defensa del derecho a la diferencia, tanto de individuos como de colectividades. Este análisis contribuye a extender un diálogo que busca explorar modelos de coexistencia entre grupos social y culturalmente diversos, sin descuidar al mismo tiempo la tensión intrínseca que se presenta en las relaciones transculturales.

El imaginario de la sociedad latinoamericana ha sido fabricado por la élite desde el día en que Cristóbal Colón grabó sus primeras impresiones de *AbyaYala*.¹ Esta imagen ha sido usada a través de la historia para racionalizar la hegemonía y crear una dualidad social que excluye de la sociedad dominante a los grupos subordinados. El eurocentrismo prevalece hasta nuestros días en una recóndita pero hegemónica ideología que interpreta realidades y relaciones sociales desde la perspectiva de los sectores dominantes de la sociedad.

En un intento por poner fin a la exclusión social, los grupos subordinados están actualmente desafiando y redefiniendo el imaginario dominante y las estructuras de poder de las sociedades latinoamericanas. La noción de interculturalidad se ha vuelto la pieza central de un argumento que lleva a lo que Catherine Walsh (2009) se refiere como la "refundación" del Estado como expresión de pluralismo, cuestionando y redefiniendo por tanto la articulación estructural e institucional de raza, cultura y poder. En Guatemala y Ecuador existen importantes debates dirigidos por grupos



indígenas. Cada experiencia nacional muestra diferentes enfoques para interpretar y construir la interculturalidad, y cada una muestra cómo el dominio de un paradigma “intercultural” particular afecta ámbitos relacionados como el social, el político, el educacional y el lingüístico.

En este artículo comparamos y contrastamos cómo los elementos discursivos e ideológicos que rodean a los movimientos indígenas en ambos países moldean su respectiva realidad educativa. Una revisión de la literatura especializada en cada país, entrevistas con actores sociales relevantes y nuestra propia experiencia en ambos países nos permiten identificar componentes críticos del debate actual, particularmente aquel representado por la tendencia “neoliberal multicultural” —una expresión de asimilación pragmática por parte de los sectores sociales dominantes— así como los argumentos y procesos que desafían esta tendencia.

Analizamos el carácter contra-hegemónico de una agenda política indígena autodefinida en Ecuador, así como las implicaciones de lo que parece ser un enfoque “exclusivista” aplicada no sólo al área de la gobernabilidad, sino también a la educación. Discutimos cómo la *intelligenzia* maya-guatemalteca, a través de la investigación cultural y la promoción de la educación intercultural, ha abierto nuevos espacios para el desarrollo de un nuevo imaginario colectivo entre los indígenas y más allá de ellos. Analizamos además los posibles riesgos asociados con la cooptación del enfoque intercultural por la sociedad ladina² dominante. Al contrastar estos dos diferentes movimientos nacionales sobre la interculturalidad, su impacto y sus limitaciones, aspiramos a ofrecer luces sobre un complejo debate y sus posibles resultados en una coyuntura en la que los pueblos latinoamericanos buscan alternativas a una historia de exclusión y discriminación.

Guatemala y el nacimiento de un nuevo paradigma

En la última década del siglo XX, los pueblos indígenas guatemaltecos dejaron de concebirse como “campesinos” y empezaron a pensarse como “mayas”. Este cambio terminológico reflejó un progresivo cambio paradigmático en el imaginario étnico colectivo de la población indígena en Latinoamérica. Esto a su vez se expresó en los procesos sociales, políticos y educativos de Guatemala. Un breve vistazo a la génesis de la situación actual en torno a la interculturalidad es esencial para la comprensión de estos procesos.

Durante la década de los sesenta, los militantes progresistas se volvieron más firmes en América Latina. Estudiantes, maestros y otros intelectuales dirigieron levantamientos a los que se unieron otras organizaciones urbanas laborales, las cuales para la década de 1970 se encontraban con frecuencia al frente de movimientos sociales más amplios que habían surgido por entonces.

En las áreas rurales, los movimientos campesinos se incrementaron y jugaron también un rol notable en impulsar la causa de los movimientos populares. Estos movimientos se enfrentaron a la intransigencia de las élites económicas, al acoso, la intimidación y la represión violenta de fuerzas de seguridad tanto públicas como privadas. En El Salvador, y especialmente en Guatemala, el crecimiento de la lucha popular estuvo acompañado por un violento terrorismo de Estado (Véase Brockett, 2005; Seligson y McElhinny, 1996; y Spense, 2005, para un recuento más profundo).

En su libro *Desarrollo político y agrario en Guatemala*, Susan A. Berger (1992) muestra cómo la política estatal agraria posterior a



1931 priorizó la producción para la exportación a expensas de los campesinos, polarizó el discurso político, alteró la estructura del Estado y condujo a cambio de régimen. Las políticas agrarias estatales contribuyeron directamente a la descomposición de la economía campesina y al empobrecimiento de las masas rurales, causando inestabilidad social y provocando la respuesta represiva del Estado mediante la militarización después de 1963.

Durante la década de 1960, el ejército consolidó su control sobre el gobierno y comenzaron pequeñas confrontaciones con las recién formadas guerrillas ladinas. Las guerrillas gradualmente se ganaron la confianza de los pobladores indígenas, reclutando a muchos de ellos para la insurgencia. El 29 de mayo de 1978, alrededor de 500 a 700 kekchís, grupo indígena maya de los altos de Guatemala, se reunió en Panzós para protestar por haber sido expulsados de su territorio. La represión que siguió marca el fin de una era y una profunda transformación en la lucha política de los pueblos indígenas en Guatemala y más allá de sus fronteras. Luego de que los ladinos fallaron dramáticamente en reivindicar los intereses de los pueblos indígenas en tanto campesinos, los campesinos indígenas buscaron su propio camino de defensa, afirmándose en tanto mayas.

Greg Grandin (2004), autor de *La última masacre colonial: Latinoamérica en la Guerra Fría*, diferencia las matanzas de mayo de 1978 del subsecuente genocidio contra las guerrillas y la población maya de la siguiente manera:

La masacre de Panzós [1978]... marcó un viraje en la guerra civil de quince años en Guatemala. Antes de Panzós, la represión gubernamental se dirigía principalmente a la población urbana, a activistas que no eran indígenas. Después de esto, las fuerzas de

seguridad gubernamental crecientemente dirigieron su blanco a los campesinos mayas, culminando con la campaña de *tierra arrasada* de 1981-1983 (...) Mientras que la masacre de Panzós fue principalmente un asunto local, el genocidio de 1981 a 1983 fue una campaña nacional centralmente planeada. Los soldados arrasaron con el campo, perpetrando más de seiscientos masacres y haciendo desaparecer cientos de comunidades. (...) Los militares destruyeron además sitios mayas sagrados y convirtieron iglesias en cámaras de tortura. (Grandin, 2004, p.5).

Este genocidio de larga escala comenzó con la elección en 1981 del general Efraín Ríos Montt, quien "hizo todo lo posible para borrar a los mayas del planeta Tierra" (Stokes, 2006). Pronto, mucha de la población civil fue forzada a buscar refugio en bosques, montañas y selvas. Cientos de miles fueron desplazados a campos de refugiados situados a lo largo de la frontera México/Guatemala, y muchos finalmente relocalizados en México.

De acuerdo a historiadores y otros científicos sociales que realizan investigación sobre Guatemala, las atrocidades cometidas a lo largo de las tierras occidentales fueron concebidas como medios "científicos" para erradicar sistemáticamente el comunismo y establecer la identidad nacional e integración (liderada por ladinos). Grandin concluye que la "campaña de 1981-1983 fue diseñada para contrarrestar lo que los estrategas denominaban el 'cerrado' aislamiento de castas de las comunidades indígenas que, de acuerdo a los primeros, supuestamente hacía que los mayas fueran susceptibles al comunismo" (Grandin, 2004).

En 1996 fue finalmente firmado un tratado de paz, poniendo fin a 36 años de guerra civil y



abriendo las puertas a los acuerdos de paz que engendraron un discurso intercultural vibrante en Guatemala, el cual proporcionó al movimiento maya los fundamentos que necesitaba para definir su rol en el Estado nacional. El Acuerdo sobre la Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (1997) definió las obligaciones gubernamentales con respecto al sistema educativo y al multiculturalismo. Los Acuerdos Indígenas y Socioeconómicos (1994 y 1995) proveyeron el marco para la democratización de Guatemala.

Se esperaba, sin embargo, que este marco no contradijera la Constitución de 1985 ni los tratados internacionales, los mismos que ultimadamente limitaban el alcance de la agenda democratizadora. El ex viceministro de educación (2000-2004), Demetrio Cojtí Cuxil, manifiesta que la discriminación y el prejuicio persisten y que la corriente dominante de la sociedad continúa oponiéndose a la posibilidad de que los pueblos indígenas tomen decisiones en materia de política nacional que afecten a la población no indígena. A pesar de esto, los pueblos mayas "han sido tenaces en la lucha por el cumplimiento de sus necesidades lingüísticas y culturales mediante la reforma educativa" (Cojtí, 2002, p. 125).

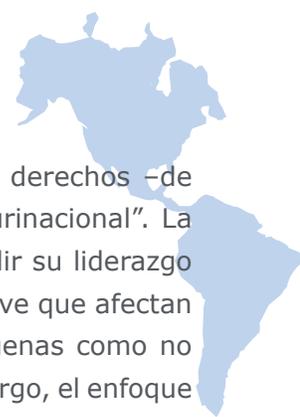
El proceso guatemalteco refleja ampliamente los cambios actuales en Latinoamérica, donde el discurso intercultural y el debate han surgido con fuerza. Charles Hale (2002) critica, sin embargo, el "multiculturalismo neoliberal" como una expresión de un capitalismo moderno pragmático. Alega que este desarrollo meramente ha sustituido el abierto discurso asimilacionista pasado con un discurso multicultural superficial. Pero también alerta contra la tendencia romántica de asumir que las políticas indígenas son por naturaleza contra-hegemónicas. Hale pone en discusión si el conocimiento y las prácticas subyugadas son necesariamente neutralizadas si se articulan con

las dominantes o si pueden ocupar el espacio abierto desde arriba y al mismo tiempo resistir su lógica interna de construcción, conectándose por tanto con otras políticas culturales alternativas que aún no han sido completamente imaginadas (Hale, 2002, p. 499). En este punto de la historia, hay ciertamente más preguntas que respuestas definitivas.

Ecuador y la etnización de la democracia

La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), creada en 1986 como un paraguas nacional para diversas organizaciones indígenas, se ha convertido en una fuerza autónoma poderosa para asegurar su participación política y desafiar las normas y prácticas hegemónicas heredadas de los tiempos coloniales. Para la CONAIE, la interculturalidad es uno de los nueve principios ideológicos que amalgaman sus demandas frente al Estado monocultural y hegemónico; su propósito es transformar las estructuras actuales, las instituciones y relaciones de poder para construir una sociedad diferente, un Estado plurinacional (Walsh 2009, p. 53). La aplicación de este concepto tiene implicaciones tangibles para los dominios de la gobernabilidad, el derecho, la economía, la educación y virtualmente toda la vida social.

Desde la perspectiva de los líderes indígenas ecuatorianos actuales, las raíces del movimiento pueden ser rastreadas hasta la resistencia indígena durante la conquista Española.³ De acuerdo a Luis Macas, el primer presidente de la CONAIE y un prominente líder indígena en el país, uno de los atributos más valiosos de los pueblos indígenas hasta nuestros días es su capacidad para resistir al sinnúmero de adversidades a las que fueron sujetos por la colonización Europea (en Selverston-Scher, 2001, p.xi).



Sin embargo, a pesar de que los pueblos indígenas han jugado un rol en importantes eventos a lo largo de la historia moderna (ej. El movimiento de independencia, la revolución liberal de 1895, y la revolución de julio de 1925⁴), su participación siempre estuvo subordinada a la agenda de los mestizos. Van Cott (1994) resalta que los movimientos sociales modernos compuestos principalmente por y representando a la población indígena han surgido apenas durante los últimos sesenta años. Bien entrada la década de 1960, las estructuras sociales, políticas y económicas que históricamente habían mantenido a la población indígena en la pobreza permanecieron básicamente inalteradas. La marginalización económica de este grupo deriva de leyes de propiedad de tierras que garantizaban a los *latifundios* (grandes extensiones de tierra en manos privadas) una oferta de fuerza de trabajo extremadamente barata a costa de someter a los pueblos indígenas rurales a condiciones de vida virtualmente esclavizantes. Como consecuencia, la reforma agraria se convirtió en el centro de la lucha indígena, especialmente desde la década de 1960 hasta principios de la década de 1980. Los líderes de la CONAIE disfrutaban ahora de los resultados de 40 años de lucha: la construcción de su organización y la definición de una agenda indígena. En este proceso, las demandas del movimiento pasaron de los títulos de propiedad al derecho a votar para los analfabetos (quienes en su mayoría son indígenas), a la educación, a servicios de salud, hasta la búsqueda actual de pleno reconocimiento político autónomo como movimiento y del derecho a redefinir (“refundar”) el Estado de acuerdo a la perspectiva del mundo indígena.

En la nueva agenda indígena, todas las demandas particulares están incluidas en la idea de que los pueblos indígenas tienen derecho a una participación equitativa en el ámbito político

como “naciones” con sus propios derechos –de ahí el concepto de un Estado “plurinacional”. La CONAIE también apunta a expandir su liderazgo al incluir en su agenda asuntos clave que afectan al país como un todo (tanto indígenas como no indígenas). Últimamente, sin embargo, el enfoque para la resolución de tales asuntos parece estar enmarcado exclusivamente en la “visión ancestral del mundo”, reflejada predominantemente en prácticas colectivas y de gobierno indígena participativo. Esto, por ejemplo, se aplica a temas tales como la administración de los recursos naturales del país, al complejo imperio de la toma de decisiones en donde el punto de vista de los indígenas compite con aquellos del Estado dirigido por los mestizos. Como veremos, el concepto de la CONAIE en Ecuador sobre la “visión ancestral del mundo” contrasta con el enfoque de los mayas en el sentido de que ésta no se dirige o aplica a la agenda de reforma educativa.

Ximena Cruz, cineasta ecuatoriana de documentales, resalta que las primeras dos fases de la lucha indígena se dieron en el contexto de la construcción del Estado-nación (comunicación personal, noviembre 27, 2008). Los pueblos indígenas eran percibidos por el Estado como agentes productivos, como campesinos, con reivindicaciones que reflejaban sus condiciones rurales de marginalización y exclusión. Para impulsar la modernización, el Estado implementó políticas tendientes a incluir a los indígenas en el mercado laboral. Nuevas organizaciones indígenas tales como la Federación Shuar, la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas (FENOC), la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN) y la Federación Ecuatoriana de Indígenas (FEI) promovieron la reforma agraria y produjeron cambios en leyes laborales y de educación. Demandas culturales y lingüísticas emergieron según el movimiento se desarrollaba, así como el debate sobre la identidad indígena y



sus derechos culturales. Este cambio de visión llevó a una tercera fase, en la que el movimiento indígena, representado por la CONAIE, lideró las decisivas movilizaciones de masas en la década de los noventa y presionó para que se aceptara el Estado plurinacional como parte de una agenda política indígena más amplia. Este punto es crucial para entender el contexto político actual en Ecuador, donde el más reciente y crítico debate se centra en la gobernabilidad, así como en las tensiones entre sistemas legales conflictivos y opuestos: el “nacional” y el “ancestral (o tradicional)”. El debate es complejo y desafía los enfoques tradicionales a la gobernabilidad y la ciudadanía en una “sociedad plurinacional”.⁵

Luz María de la Torre, miembro de la *intelligenzia* indígena ecuatoriana, enfatiza la importancia del incremento de la autoestima que los indígenas han adquirido gradualmente al empezar a “mirarse a través de sus propios ojos” (comunicación personal, diciembre del 2008). Desde su perspectiva, las fases previas de la lucha indígena prepararon el escenario para una nueva era que comenzó en 1990. Ella identifica las siguientes fases principales:

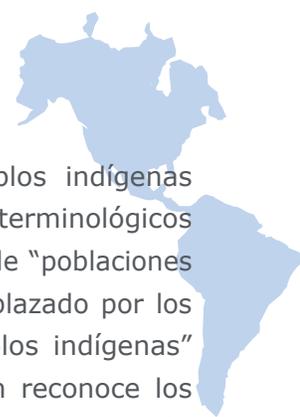
- 1) La construcción de un discurso sobre los indígenas por parte de ojos ajenos (mestizos) en los años 40.
- 2) La lucha por la tierra en la década de 1960 y el éxodo de los latifundios, seguido por la reforma agraria, que permitió la movilidad de a la población indígena rural y le permitió buscar su propia subsistencia agrícola.
- 3) La construcción de nuevas discusiones políticas sobre la realidad de los pueblos indígenas, mediado por la iglesia católica y la izquierda, en la década de 1970.
- 4) La redemocratización del país en la década de 1980, después de gobiernos dictatoriales, la que permitió la constitución

del movimiento indígena y el despegue de programas de alfabetización tales como el del Centro de Investigaciones Educativas Indígenas de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador (CIEI-PUCE), que promovió la auto-percepción e inspiró la educación intercultural bilingüe.

- 5) 1990, año del primer levantamiento político indígena y primera ruptura y desafío por parte de un movimiento indígena organizado en contra del racismo y la exclusión prevalecientes.
- 6) 1996, año que marca la conquista de un nuevo espacio en la esfera pública para los pueblos indígenas, con la elección de los primeros servidores públicos indígenas.
- 7) Las demandas de 1998 por los derechos colectivos.
- 8) El año 2000, con la participación activa de los pueblos indígenas en varias posiciones de la vida pública, incluyendo el ámbito académico, cultural y económico.
- 9) 2008, con el reconocimiento del Ecuador como un Estado plurinacional y multicultural en la constitución.

La evolución de las consignas de la CONAIE evidencia los cambios paradigmáticos que han ocurrido: “La lucha del pueblo: isin nosotros, nunca más!” ha cambiado recientemente a “La construcción de nuestra madre tierra: isin nosotros, nunca más!” Esto va de la mano con la noción de Pachakutik (renacimiento de la tierra y del imperio indígena) y el regreso simbólico de la madre tierra de los pueblos que viven en los cuatro puntos cardinales (Cruz, comunicación personal, noviembre 27, 2008). Este es el poderoso grito de los oprimidos, que moldea la vida política del Ecuador y los nuevos imaginarios indígenas del continente.

Si el liderazgo del movimiento indígena en el proceso transformativo que tiene lugar



actualmente en Ecuador es notable, también lo es la lucha por la inclusión de los afro-ecuatorianos en las últimas reformas de “ciudadanía multicultural” del nuevo Estado plurinacional. La constitución del Ecuador de 1998 reconoció algunos derechos de los afro-ecuatorianos como una extensión de aquellos otorgados a los pueblos indígenas; entre ellos, el derecho a desarrollar y fortalecer sus tradiciones identitarias, espirituales, culturales y lingüísticas, así como el derecho colectivo a la propiedad de sus tierras comunales (Hooker, 2005, p.286). Tanto negros como indígenas sufren de discriminación racial, pero de acuerdo a Hooker, tres elementos podrían explicar el estatus subordinado de la presencia política de los afro-ecuatorianos:

- a) Ausencia de movilización en torno a derechos colectivos.
- b) Identidad de grupo cultural como criterio para determinar los derechos colectivos.
- c) Bajos niveles de identidad negra de grupo.

Parece ser, entonces, que no contemplar la exclusión política o la discriminación racial como claves para democratizar a una sociedad plural ha minado los derechos de los afro-ecuatorianos. Este es otro de los desafíos en la construcción de un Estado plurinacional ecuatoriano.

Derechos, lenguaje e identidad

Habiendo expuesto las historias políticas recientes y los contextos para la emergencia de discursos interculturales tanto en Guatemala como en Ecuador, centraremos ahora el análisis en una comparación entre aspectos clave del discurso intercultural y la realidad en los dos países.

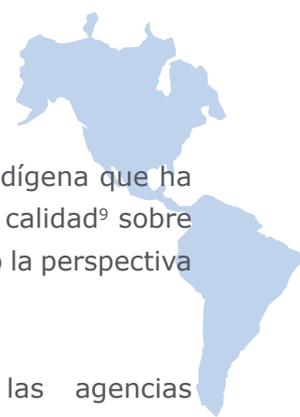
Dos avances importantes en materia de legislación internacional que abonan a esta discusión son las de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), específicamente la Convención

169 para la protección de pueblos indígenas y tribus, así como cambios terminológicos introducidos en 1989: el término de “poblaciones indígenas” de 1957 ha sido reemplazado por los derechos colectivos de los “pueblos indígenas” de 1989. La Convención también reconoce los derechos de los pueblos indígenas a la educación y *lengua indígena*. Ecuador ratificó la Convención 169 de la OIT en 1998; Guatemala lo hizo en 1996.

En 1992 se otorgó el Premio Nobel de la Paz a la guatemalteca Rigoberta Menchú.⁶ Mientras muchos países conmemoraban el aniversario 500 de la incursión Europea en América, el premio sirvió como un recordatorio de la larga lucha que los pueblos indígenas han enfrentado en esos 500 años para sobrevivir como grupos étnicos y para mantener su cultura. En 1993, las Naciones Unidas declararon el Año Internacional de los Pueblos Indígenas y la Conferencia Mundial de Derechos Humanos estableció un foro permanente para los pueblos indígenas.⁷ Otros eventos internacionales también han atraído la atención global sobre asuntos de derechos indígenas relacionados con la lengua, cultura, identidad y educación.⁸

Mientras tanto, la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas, redactada en 1981, no fue aprobada sino en 2007 y aún enfrenta oposición por parte de Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda. De acuerdo a Rodolfo Stavenhagen (en Barnach-Calbó, 1997), su ratificación se convertirá en una poderosa fuerza moral y política que podrá favorecer la adopción de acuerdos internacionales obligatorios; esto enfatizaría la transición ideológica de los “derechos universales individuales” a los “derechos colectivos” que actualmente tiene lugar en muchas partes del mundo.

De acuerdo a Diego Iturralde (en Barnach-Calbó, 1997, p.18-19), los movimientos indígenas del continente están articulando sus demandas



en torno a: a) estatus político, tendiente a lograr niveles de autonomía y reconocimiento como pueblos, naciones y nacionalidades; b) organización social, enfatizando la importancia de acrecentar su participación en asuntos públicos y el reconocimiento de prácticas de autogobierno ancestrales; c) desarrollo económico y social autónomo fundado en los derechos de propiedad colectiva tradicionales sobre territorios, tierra y recursos naturales; y d) desarrollo cultural y lingüístico, un área en la que los últimos años han visto logros significativos.

Recientemente, la causa de los pueblos indígenas ha llamado también la atención de la academia y de las organizaciones no gubernamentales (ONGs). Este hecho se refleja en el creciente cuerpo de investigación y literatura, tanto de intelectuales indígenas como no indígenas. El apoyo técnico que proveen agencias de cooperación, tales como la Organización de Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), la Agencia de Cooperación Alemana (GTZ) y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), ha contribuido significativamente al desarrollo de la educación bilingüe e intercultural en Guatemala y Ecuador al patrocinar, entre otros, el diseño de programas, recursos y materiales en lenguas nativas.

De la Torre (comunicación personal, diciembre 20, 2008) reconoce la influencia positiva de la presión internacional, de los intelectuales que abren nuevos espacios de reflexión, de sacerdotes católicos progresistas y sus esfuerzos pioneros en "educación bilingüe", así como de organizaciones no gubernamentales (ONGs) y agencias de cooperación internacional que han contribuido con recursos técnicos y financieros. De la Torre también enfatiza como un factor decisivo el "despertar" de los pueblos mismos como sujetos de su propia historia. En el caso de Guatemala, esto ha dado lugar al desarrollo de

una sorprendente inteligencia indígena que ha producido numerosos estudios de calidad⁹ sobre una variedad de temas, incluyendo la perspectiva del mundo según los mayas.

Las intervenciones de las agencias internacionales no han estado, sin embargo, exentas de críticas. Los cambios en las políticas e iniciativas programáticas sobre multiculturalismo¹⁰ por parte de agencias multilaterales o bilaterales tales como el Banco Mundial, USAID e incluso UNESCO, son percibidas por algunos con escepticismo. Las agendas que promueven la "inclusión social" son cuestionadas, ya que son vistas como parte de una mera *interculturalidad funcional* que busca inclusión (e interculturalidad) con un alcance limitado y un fin en sí mismo más que como el paso lógico hacia nuevas relaciones estructurales al interior de las sociedades (Walsh, 2009, p. 142-143).¹¹ Hale (2002, p. 508) analiza los cambios que están dándose en organizaciones internacionales y reconoce que éstos también parecen reflejar visiones disímiles sobre nuevos derechos culturales y sociales de los indígenas. Sin duda, tales debates continuarán marcando el proceso de cambio desigual, no lineal, que está ocurriendo.

La Comisión Guatemalteca para la Oficialización de los Idiomas Indígenas (1997) cita la autonomía lingüística como el principal criterio utilizado para determinar la existencia de una lengua. La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos define una comunidad lingüística como cualquier sociedad establecida históricamente en un espacio determinado (con o sin reconocimiento oficial), autoidentificada como un pueblo, que ha desarrollado un lenguaje común como medio de comunicación y cohesión cultural. La Declaración está basada en el principio de que los derechos lingüísticos son al mismo tiempo individuales y colectivos (Salazar Tetzagüic, 2001).



Los pueblos indígenas han luchado como grupo desde hace mucho tiempo para preservar su identidad, definida por Meisch como "(conocimiento y) cosmovisión ancestral expresada en la espiritualidad, el lenguaje, las artes y tecnologías, la productividad y las formas de organización social" (en Lenk 2007, p. 112). Desde esta perspectiva, perder cualquiera de estos elementos esenciales para una identidad étnica "indígena" representa un paso para convertirse culturalmente en mestizos. De acuerdo a la investigación de Lenk (2007), algunos indígenas urbanos en Ecuador han adquirido recientemente una identidad grupal mayor que aquella de los indígenas rurales y esto ha estimulado su determinación por recuperar su lengua y cultura. La identidad social indígena y una recién adquirida autoestima también han alimentado su convicción por presionar al Estado y a las mayorías para comprometerse con un verdadero proyecto intercultural.

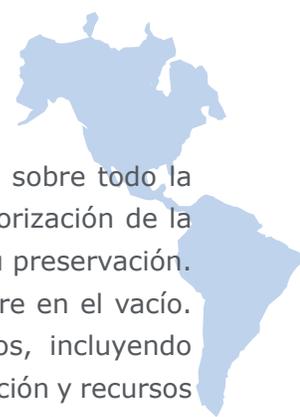
La población indígena, que representa alrededor del 41% de la población en Guatemala y el 43% en Ecuador (Bowen, 2006 y Van Cott, 2004; datos basados en identidad indígena autodefinida) no es un grupo homogéneo,¹² lo que agrega complejidad a las demandas sobre el mantenimiento de sus lenguas. A pesar de su diversidad, el 90% de la población indígena en Ecuador y el 99.5% en Guatemala pertenecen a la misma familia lingüística, la quichua y la maya, respectivamente (Haboud, 1998; Guatemala Almanaque Mundial, 2008). Desde la perspectiva del movimiento indígena, el preservar su lengua es esencial para la protección de su identidad cultural, auto estima, respeto propio y conocimiento tradicional. Desde la perspectiva dominante, sin embargo, muchas lenguas, culturas y etnicidades minan la unidad nacional. También son vistas como una regresión al pasado y por tanto antagónicas con el progreso. En los conflictos discursivos que surgen de estos puntos

de vista opuestos, la posición indígena ha ganado terreno recientemente entre la opinión pública.

En 1996, cuando el movimiento indígena comenzaba a surgir y a adquirir rápidamente presencia en la arena política, el gobierno ecuatoriano fue presionado para incorporar en la constitución el derecho de los pueblos indígenas a usar su lengua para fines oficiales. Una victoria mayor fue conseguida en julio del 2008, cuando la asamblea constitucional aprobó la inclusión de las lenguas indígenas quichua y shuar en la nueva constitución como "lenguas oficiales de relaciones interculturales", junto con el español, la lengua oficial del país (Art. 2 de la Constitución del 2008). El caso ecuatoriano merece especial atención. Este puede abrir el camino hacia cambios profundos, aunque es poco probable que el Estado opte por una interpretación cabal (y la consecuente aplicación) de la nueva legislación, ya que hacerlo requeriría erosionar fundamentos ideológicos largamente establecidos. Sin embargo, la influencia política del movimiento indígena puede lograr grandes avances hacia el resquebrajamiento de tales fundamentos.

En Guatemala, por el contrario, la constitución de 1985 (reformada en 1993) no otorga a la lengua maya estatus oficial a nivel nacional o regional, aunque "el Estado reconoce, respeta y promueve formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social... lenguas y dialectos (de los varios grupos étnicos, incluyendo a los descendientes de los mayas)" (Art. 66).

La pérdida de la lengua no es un evento aislado; está fuertemente relacionado (entre otros factores) con las políticas gubernamentales. Por esta razón, los derechos lingüísticos son clave para prevenir la pérdida de la lengua. Tove Skutnabb-Kangas (2000) ha desentrañado algunos de los mayores problemas que enfrentan las lenguas minoritarias, examinando cómo estos



conducen finalmente al cambio hacia la lengua mayoritaria. Algunos de estos factores – que no son independientes, sino que se retroalimentan – incluyen:

- La idea prevaleciente de que se debe escoger entre la lengua dominante y la indígena, favoreciendo por tanto a la lengua dominante.
- (La percepción) de un estatus subordinado de una lengua con respecto a otra.
- La prevalencia de una lengua dominante en el mercado laboral, el mundo comercial y los medios de comunicación.
- La desintegración de comunidades lingüísticas debido a la migración, como consecuencia de la industrialización y la urbanización.

En el trabajo de campo de Lenk en Ecuador (2007), los habitantes urbanos de la provincia de Imbabura percibían una fuerte vitalidad del quichua en la región. La presencia de indígenas urbanos en la política regional y nacional puede jugar un papel primordial en promover el uso de la lengua como un importante signo de identidad. Este estudio también muestra que en las áreas con fuerte presencia quichua el idioma quichua no era enseñado en las escuelas; sin embargo, el uso del quichua en conversaciones entre maestros y estudiantes fuera del aula estaba correlacionado con un mayor uso del quichua en la vida diaria. Este es un descubrimiento significativo que traslada nuestro análisis a la fascinante esfera de la educación formal. En este caso, particularmente, el uso del español en las escuelas parece acercarse más a lo que en Estados Unidos se formula como “inmersión lingüística” en tanto modelo educativo, más que como educación “bilingüe” (que implica dos lenguas “iguales”) o como educación típica “monolingüe” (que implica el uso de la lengua “dominante” excluyendo cualquier otro tipo de lengua en la interacción escolar).

Estos resultados muestran sobre todo la gran importancia que tiene la valorización de la lengua en un grupo étnico para su preservación. La extinción de la lengua no ocurre en el vacío. Hay muchos factores involucrados, incluyendo políticas gubernamentales, planeación y recursos financieros dirigidos a la protección de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Pero la educación formal puede ser el área más crítica donde el debate y la praxis de los derechos lingüísticos se materialicen.

Educación Bilingüe Intercultural: Tendencias y Paradigmas

Es indudable que se han dado avances significativos hacia la generación de leyes y regulaciones a favor de grupos indígenas en América Latina, pasando de la mera asimilación (ahora identificada como suicidio étnico en términos de Stavenhagen, 2002) hacia el multiculturalismo. La orientación asimilacionista fue cristalizada inicialmente como una forma de educación bicultural/bilingüe, donde la lengua materna era usada exclusivamente como punto de partida hacia la lengua y cultura dominantes. Al momento, una orientación más pluralista o “multicultural” se ha cristalizado en el concepto de educación intercultural. En términos generales, la educación intercultural implica el “reconocimiento, valorización y fortalecimiento de la identidad (del grupo étnico)” y enfatiza la “diversidad (histórica, cultural, lingüística, ecológica), ya no como una ‘barrera’ sino como un ‘recurso’; en otras palabras, ‘unidad en la diversidad’” (Moya, 1998, p. 5.) En tal modelo, los grupos subordinados agregan a sus repertorios lingüísticos y culturales en lugar de restar. Las críticas más recientes a esta visión progresista argumentan que el multiculturalismo aún está inspirado en la tolerancia liberal-democrática, que reconoce “al otro” siempre y cuando él o ella permanezcan ajenos al contexto del “Estado”.



Desde esta perspectiva, el multiculturalismo es visto como una forma de reconocer y “aceptar” las particularidades culturales y lingüísticas, pero siempre dentro de la lógica del Estado-nación (dominante) (Walsh, 2009, pp.198-199). Una revisión histórica de los últimos programas de “Educación Bilingüe Intercultural” (EBI) nos permite situar mejor nuestros dos estudios de caso, así como identificar lo que Guatemala y Ecuador pueden ofrecer a los futuros desarrollos en el terreno de educación intercultural.

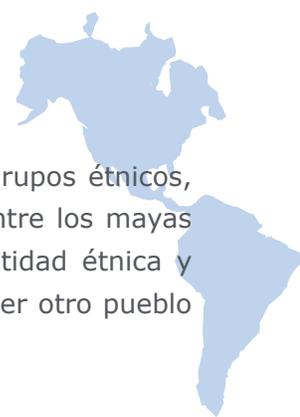
El concepto y la política de la Educación Bilingüe Intercultural que emergieron en la década de 1980 fueron adoptados por varios estados, entre ellos Ecuador y Guatemala, donde se crearon Direcciones en los ministerios de educación. En el 2003, Guatemala fue un paso más allá al crear la Subsecretaría de EBI. Para establecer la nueva subsecretaría, el ministerio tuvo primero que aceptar el uso cotidiano de ambas lenguas de instrucción: español y la lengua nativa. Esto, a su vez, requirió rechazar la resistencia prevaleciente al bilingüismo infantil, alimentada por psicólogos quienes, en la primera mitad del siglo XX, criticaban al bilingüismo desde una perspectiva lingüística y pedagógica. La investigación de Lambert y Peal sobre niños bilingües canadienses realizada en 1962, sería aquella que cuestionara la previa escuela de pensamiento e inspirara nuevos estudios que trascendieron las consideraciones lingüísticas, dando peso a las variables sociales, económicas y psicológicas (Barnach-Calbó, 1997).

Precusores de la EBI habían ya surgido en áreas rurales bajo la forma de programas autogestionarios, tales como las Escuelas Radiofónicas del Chimborazo patrocinadas por el sacerdote católico Monseñor Leonidas Proaño en Ecuador. Estos proyectos se desarrollaron en concurrencia con un proceso de revalorización de las lenguas maternas, cuyos valores instructivos

(pedagógicos) fueron resaltados por la Declaración de 1953 de la UNESCO. Los primeros programas EBI enfrentaron problemas de recursos financieros y operativos, escasez de competentes maestros y administradores bilingües y el desafío representado por una variedad de dialectos en las lenguas principales (maya en Guatemala y quichua en Ecuador), sin mencionar otras lenguas minoritarias. Al concentrarse el Estado exclusivamente en las lenguas indígenas más habladas, ambos países han visto amenazadas a las lenguas menos habladas. En el caso de Guatemala “los esfuerzos se han centrado en las cuatro lenguas mayas más habladas –Kaqchikel, Mam, Qeqchi y Quiché – en detrimento de las otras 19 comunidades lingüísticas” (López, 2006). En el caso de Ecuador, el Estado se ha concentrado en el quichua y el shuar, en detrimento de otras 10 lenguas indígenas. Dificultades adicionales yacen en la estandarización de la lengua, el desarrollo de gramática y códigos escritos, así como en la producción de materiales pedagógicos en lenguas nativas. En algunos casos, esta sistematización causa una brecha entre la versión escrita estandarizada que se aprende en las escuelas y la versión hablada, generando en consecuencia un distanciamiento entre los niños que asisten a las escuelas indígenas y las generaciones mayores.

En respuesta a estos desafíos, los intelectuales indígenas en las agencias gubernamentales han colaborado con agencias técnicas externas, universidades locales y ONGs para desarrollar agendas pedagógicas y de investigación que revalorizan e incorporan las lenguas nativas y otros componentes culturales al currículum de EBI. El gobierno también fundó Institutos Pedagógicos Superiores Bilingües para capacitar a profesores bilingües.

Los primeros programas se concentraban en ayudar a los niños a transitar hacia la lengua oficial, usando su lengua nativa como



base. Este modelo “transicional” gradualmente evolucionó a lo que se conoce como el modelo bilingüe intercultural que, en teoría, otorga el mismo peso a las dos lenguas. Sin embargo, hasta muy recientemente, la EBI ha estado exclusivamente dirigida a la población indígena. A los estudiantes de los sectores dominantes aún no se les obliga aprender las lenguas indígenas o su cultura. Esto lleva a cuestionar la integridad del proyecto intercultural: ¿existe un verdadero esfuerzo por parte de la corriente dominante de la sociedad por tender puentes hacia la población indígena o es este un proyecto unilateral dirigido exclusivamente a que los pueblos indígenas se acerquen a la corriente dominante? Si esto último fuera cierto, ¿acaso no prevalece intacta la esencia de la subordinación?

De acuerdo a Massimo Amadio (citado en Barnach-Calbó, 1997, p. 27), hay dos concepciones principales sobre interculturalidad en la EBI. En la primera, la educación está orientada a enseñar la capacidad de usar dos o más códigos culturales. En la segunda, la EBI facilita la expansión de los códigos de referencia –la articulación armónica e integral de “lo que es nuevo”, pero siempre trabajando desde la base de la cultura propia. Aunque estas dos aproximaciones al tema han tendido a concentrarse en la educación indígena, su mayor relevancia está en el diseño de estrategias educativas interculturales para toda la población. Tales estrategias están emergiendo en algunos países latinoamericanos, especialmente Bolivia.¹³ Guatemala avanza en esa dirección, impulsada principalmente por la *intelligenzia* maya que, aunque aún limitada, expresa al menos un enfoque más dialógico sobre la educación.

Klaus Zimmermann (1997) identifica la experiencia guatemalteca como un caso excepcional que, potencialmente, trasciende las limitaciones de proyectos interculturales

unilaterales. A pesar de sus 22 grupos étnicos, hay una cohesión supra étnica entre los mayas que, en suma, expresa una identidad étnica y cultural más firme que en cualquier otro pueblo indígena en América Latina.

Los pueblos mayas aún muestran altos niveles de subordinación, pero el hecho de que se reconozcan de manera colectiva como “mayas” es un cambio simbólico y organizacional importante al tiempo que las relaciones interculturales se debaten en torno a la educación y otros temas. El auto-reconocimiento de los mayas es un cambio importante que puede contextualizarse como parte de lo que Hale (1997) llama “el surgimiento del discurso político de identidad” en América Latina. La presencia de Rigoberta Menchú y la fortaleza de la *intelligenzia* maya han contribuido a construir una autoestima colectiva y posturas más fuertes.

Los Acuerdos de Paz de 1996 entre el gobierno y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG), representaron un punto capital en la historia del país. Reconocieron por vez primera la realidad multiétnica y multilingüe de Guatemala, así como el estatus legal de sus pueblos indígenas como entidades culturales y lingüísticas y como naciones. De acuerdo a del Valle (comunicación personal, noviembre 15, 2008), este logro histórico tendría mayor impacto en las estrategias de EBI de los movimientos mayas, impulsadas por el Consejo Nacional de Educación Maya, CNEM. El punto 3 del Acuerdo de 1995 sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (que precedió a los Acuerdos de Paz) ya había establecido la necesidad de una reforma educativa, especialmente haciendo el llamado para una EBI. Parte de las especificaciones de la reforma fueron que la educación se regionalice y se descentralice, con el fin de que se adapte a las necesidades locales y a las especificidades lingüísticas y culturales; que se otorgue a las



comunidades y a las familias un rol decisivo en definir el currículum y el calendario escolar; que los aportes conceptuales de los mayas y otros pueblos indígenas se integren a las áreas de filosofía, ciencia, arte y pedagogía; que se promueva la educación bilingüe e intercultural; que se valore el estudio y el conocimiento de lenguas indígenas en todos los niveles; y que se promuevan experimentos tales como las escuelas mayas (Cojtí, 2002, p. 105).

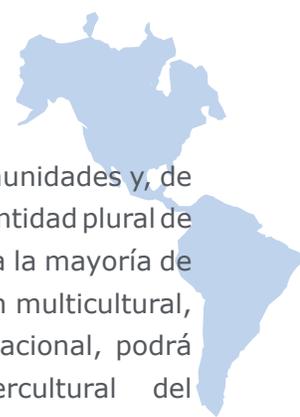
Estos desarrollos políticos han generado varios proyectos: PRONEBI (Proyecto Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 1986-1993), patrocinado por USAID, PEMBI (Proyecto Educación Maya Bilingüe Intercultural), patrocinado por GTZ; y PROMEM (Proyecto de Movilización de la Educación Maya), patrocinado por UNESCO y el gobierno de los Países Bajos. El Instituto Lingüístico de la Universidad Rafael Landívar, la recién creada Academia Guatemalteca de Lenguas Mayas y docenas de grupos de investigación y ONGs han realizado importantes contribuciones intelectuales. Biosa y sistemáticamente, éstas han abordado una variedad de temas complejos, incluyendo el uso de las cuatro lenguas mayas principales (Kaqchikel, Mam, Qeqchí y Quiché) así como contenidos curriculares.

Los elementos más importantes de la experiencia maya pueden resumirse de la siguiente manera:¹⁴

1. Una visión que se centra en el reconocimiento de las culturas de los pueblos indígenas como base para construir la identidad nacional y la educación.
2. El propósito claro de construir una nación multilingüe, multicultural y multiétnica como requisito para una democracia potente y una paz duradera.

3. Un enfoque que supere el paradigma aislacionista de "educación maya para la población maya", a favor del paradigma intercultural de "educación maya y universal para la población maya; y cultura maya para todos los guatemaltecos." (PROMEM-UNESCO, 2002)
4. La presencia organizada y voz para la intelligenzzia maya en la arena educativa.
5. El énfasis en la calidad de la investigación cultural, ampliando su difusión y "traducción" al currículum y al diseño de materiales educativos.
6. La exitosa implementación de Escuelas Mayas Bilingües e Interculturales, acogidas por comunidades locales y dirigidas por profesionales y profesores mayas capacitados mediante programas especiales de desarrollo profesional y de formación docente.
7. La participación de educadores e investigadores mayas en el diseño del nuevo currículum nacional, que ha permitido incorporar algunos conceptos de la cultura maya, ahora reconocidos como algunos de los fundamentos principales de la nación guatemalteca. Este es un logro de proporciones gigantescas en un país donde la exclusión y el racismo han reinado por siglos, donde el movimiento indígena no es políticamente poderoso y donde hace tan sólo unos años el "clima" en el Estado y la sociedad civil era adverso incluso al concepto mismo de la educación maya.

Una de las demandas actuales al "Estado-nación ladino" es la enseñanza de la concepción maya del mundo y su espiritualidad para todos los guatemaltecos (Del Valle, comunicación



personal, Noviembre 15, 2008).¹⁵ Tales esfuerzos no se han dado aún en Ecuador, donde la cultura indígena está incluida exclusivamente en el currículum de la EBI. Una explicación parcial a este contraste puede encontrarse en el hecho de que la *intelligenzzia* maya ha destinado esfuerzos significativos a la investigación cultural, dando paso a propuestas de contenido curricular más claras. Las intervenciones curriculares potencialmente ayudarán a moldear las identidades sociales.

En términos generales, los Estados-nación son las unidades políticas prevaletentes: extienden/restringen la ciudadanía política, definen los proyectos nacionales e institucionalizan y privilegian ciertas identidades políticas nacionales. En este sentido, los estados tratan de moldear, coordinar y canalizar las identidades públicas. Al analizar el discurso político sobre identidad, es por tanto lógico usar al Estado como punto de partida examinando las formas en las que los Estados han intentado estructurar la sociedad –sus identidades, intereses y preferencias- al moldear la ciudadanía (Yashar, 2005). Por lo tanto, el Estado y la ciudadanía están interconectados, como también lo están los conceptos de un Estado plurinacional, la educación intercultural y la sociedad.

El concepto de “Estado-nación” es por tanto indispensable para entender las diferencias paradigmáticas entre los movimientos indígenas de Guatemala y Ecuador y las diferentes formas en las que se ha presentado la EBI: mientras que en Guatemala el Estado-nación es todavía reconocido como en construcción política, en Ecuador, como veremos, el concepto de Estado plurinacional ya establecido es lo que orienta al movimiento. Para uno de los más reconocidos pensadores mayas de la actualidad, Manuel Salazar Tetzaguic (2001), “cada una de nuestras culturas es el fundamento, la identidad y

autoestima que moldean a las comunidades y, de manera conjunta, construyen la identidad plural de Guatemala”. Para él, así como para la mayoría de la *intelligenzzia* maya, “una nación multicultural, bajo un marco legal de unidad nacional, podrá construir la coexistencia intercultural del reconocimiento, respeto y aceptación voluntaria de las culturas de los pueblos que la conforman... La comunidad educativa es un espacio social, pedagógico, ambiental y físico donde, basados en el desarrollo holístico de cada persona, es posible articular... una identidad cultural individual con la cultura de la interculturalidad, en los niveles comunitarios y nacionales” (Salazar, 2001, p. 10). Los siguientes principios se sintetizan a la visión maya de interculturalidad:

- 1) “[La] construcción de un currículum nacional en el contexto de una comunidad cultural y sus interrelaciones con otras culturas en la nación y en el mundo.”
- 2) “[La educación] como un proceso dinámico que constantemente está siendo enriquecido y orientado hacia el bien común y el comportamiento fraternal de todos los seres humanos.”
- 3) “El diálogo entre guatemaltecos como un medio para su coexistencia armónica y su identidad nacional de cara a la globalización.”
- 4) “El entorno [como] aquello que provee a los seres humanos el alimento material y espiritual; [como] inspiración para generar nuevos conocimientos y valores a ser compartidos con toda la humanidad; [como] fuente de energía para fortalecer la cultura de paz” (Salazar, 2001, p.11).

La visión maya es también ampliamente compartida por intelectuales no mayas. Refiriéndose a los desafíos de la EBI, el Director de Proyectos de Desarrollo de Santiago-PRODESSA, Óscar Azmieta (2005), explica que



la interculturalidad en la educación debería ser: "a) el reconocimiento de que ninguna cultura es completa en sí misma; las culturas se necesitan mutuamente; b) el reconocimiento de que es indispensable para las diferentes culturas aprender a vivir juntas y a aprender la una de la otra; y c) un cierto nivel de distancia crítica de nuestra propia cultura, sin descuidar la identificación cultural o étnica de cada persona" (Azmieta, 2005, p.1).

En contraste con la experiencia guatemalteca, el diálogo intercultural en educación no ha sido la prioridad del movimiento indígena ecuatoriano, donde los esfuerzos se han centrado en acceder al poder en la esfera política. En las primeras etapas de la EBI, los avances se enfocaron principalmente en la lengua de instrucción y en la preparación de profesores indígenas, recursos y técnicas pedagógicas. La mayoría de los avances en EBI se han dado a nivel local. Experiencias de EBI, tales como aquellas de los Saraguros,¹⁶ son particularmente interesantes, ilustrando lo que Kendall King (2004) presenta como un desarrollo reciente en América Latina: EBI administradas localmente. Para King, este modelo representa la mayor esperanza para la supervivencia de la lengua frente a la globalización.

De acuerdo a Luis Enrique López (1997), sin embargo, cualquier análisis del estado de la educación en las comunidades indígenas debe ir más allá de las cuestiones pedagógicas, culturales y lingüísticas. La EBI debe situarse en el contexto del sufrimiento indígena y su lucha contra el racismo, la discriminación y la exclusión económica y social. Citando a Paulo Freire (1973), López enfatiza que la educación no es "neutral": responde a orientaciones políticas que proyectan la antigua visión del Estado-nación liberal europeo, promoviendo una cultura nacional y rechazando diferencias étnicas y culturales. Esta

última es la visión que el movimiento indígena ecuatoriano cuestiona radicalmente; a través de este cuestionamiento, el movimiento integra el debate intercultural a la lucha política por el reconocimiento de la naturaleza plurinacional de Ecuador (art. No. 1, Constitución de 2008).

Luis Enrique López (2008, p. 49), partiendo de revisiones y observaciones periódicas, también pone de relieve las discrepancias que se dan entre el Estado y los pueblos indígenas con respecto a la educación intercultural. En primer lugar se halla el hecho de que el Estado ha relegado la importancia de la educación intercultural y la ha presentado meramente como una opción para la población indígena, excluyendo implícitamente a los no indígenas. Los pueblos indígenas y sus aliados, por el contrario, desearían que el Estado promoviera la educación intercultural para que trascienda más allá de los ámbitos indígenas y llegue a la población mayoritaria. Esto permitiría a esta última "ser consciente de la naturaleza multiétnica, multicultural y multilingüe de la sociedad en la que viven [y] de la importancia que los asuntos indígenas han adquirido" (López, p. 50). En segundo lugar, el Estado ha enfocado la "discusión de la EBI solamente en cuestiones pedagógicas respecto de (su agenda para) mejorar la calidad de la educación, e incrementar la cobertura escolar así como la eficiencia interna" (López, p. 51). Aunque los pueblos indígenas comparten estos objetivos, también buscan un mayor énfasis en cuestiones étnicas y políticas. Este es el caso de Ecuador, donde se puede observar el paralelismo de la reforma educativa con la reforma del Estado. El artículo 66 de la Constitución de 1998 otorga a la educación el rol de promover la interculturalidad, mientras que la reforma educativa de 1996 incorpora la interculturalidad como un tema vertical promovido mediante varias áreas curriculares. Sin embargo, como Aurolyn Luykx (2003) destaca, las últimas reformas poco consideran la relación entre



educación “bilingüe” e “intercultural”, lo que impide un análisis más específico de los objetivos subyacentes de ambos conceptos.

A nivel macro, están siendo creados nuevos espacios para la introducción de contenidos que reflejen las lenguas y culturas particulares de los estudiantes, igual que “la sabiduría tradicional”; sin embargo, estas son aún vistas como extrañas a las normas lingüísticas y culturales prevalecientes en el ámbito uninacional (Walsh, 2009, p. 198-199). Formas de pensamiento, organización y praxis en el sistema educativo no han cambiado fundamentalmente, de modo que a pesar de los importantes avances en la EBI a nivel estatal, éstos son aún cuestionados por varios por permanecer dentro de una perspectiva *intercultural funcional*.

Aunque las nuevas leyes muestran logros como resultado de la presión e iniciativas de los movimientos étnicos y las movilizaciones sociales (Moya, 1998), el proceso es aún desigual y poco claro para los agentes sociales, incluyendo los pueblos indígenas. Humberto Cotacachi, antiguo Director de DINEIIB en Imbabura-Ecuador, por ejemplo, sostiene que los padres no siempre apoyan la EBI (comunicación personal, 2002). Algunos ven la EBI como educación de “segunda clase” (cf. Garcia, 2005). Luis Enrique López también hace referencia a la creciente desconfianza por parte de padres indígenas con respecto a la EBI. En aparente contradicción, según de la Torre, más blancos y mestizos que los propios indígenas están apoyando la educación intercultural (comunicación personal, 2009). Curiosamente, de la Torre también piensa que hay progreso en la forma en que los indígenas son percibidos por los mestizos y cree que el racismo ha disminuido.

En contraste con el reciente pasado violento de Guatemala, la historia política de Ecuador ha

sido un tanto más sutil y el restablecimiento de la democracia en 1979 ha proporcionado un espacio más amplio para que diferentes agentes promuevan agendas de desarrollo social. Sin embargo, en términos generales, es posible afirmar que los sectores mayoritarios en ambos países han asumido un cierto *laissez faire* en materia de educación intercultural. Basados en su estatus dominante, los mestizos/ladinos continúan manteniendo una posición ambigua respecto de los pueblos indígenas, situándose entre la imagen romántica de las civilizaciones indígenas ancestrales y una actitud esperanzada de que los indígenas se occidentalizarán.

Los mestizos/ladinos todavía ven a los indígenas y a los afro-descendientes como “los otros”, y los grupos subordinados tienen la misma percepción de los mestizo/ladinos. Estos últimos tienden a permanecer ajenos a la educación intercultural, que ven como algo destinado “al grupo subordinado”, pero no como algo relevante para sí mismos. En realidad, sólo cuando se logre un verdadero diálogo intercultural “entre y en” diferentes grupos sociales, raciales y étnicos, se desarrollarán una educación intercultural “crítica” y sociedades interculturales robustas.

Conflictos, tendencias y alcances de los paradigmas interculturales

Desarrollo para quién y por quién es una amplia pregunta que los movimientos indígenas en ambos países están actualmente debatiendo. “Hasta el momento, el desarrollo ha sido para el capitalismo y para la desigualdad”, declara una ecuatoriana representante del ECUARUNARI-CONAIE. “Es hora de que el Estado tenga en cuenta las propuestas derivadas de las tradiciones indígenas de economía comunitaria que están basadas en el principio de la solidaridad (comunicación personal, noviembre 26, 2008). Evocando una perspectiva indígena, el ecuatoriano



José Muñica, líder indígena y vicepresidente de la Federación Indígena y Campesina de Imbabura, sostiene que la prosperidad en el mundo indígena es valorada más en términos humanos que económicos. Argumenta que el apoyo de la familia es lo que garantizará la prosperidad y el bienestar indígena. Esta es una perspectiva muy distinta a la del mundo occidental, que tiende a valorar la prosperidad en términos económicos solamente (Lenk, 2007, p. 259).

Los temas reivindicativos centrales de los movimientos indígenas en la actualidad incluyen tierra y territorio, recursos naturales,¹⁷ igualdad económica y social y acceso a los servicios públicos. La privatización de tierras y pertenencias indígenas ha amenazado la supervivencia económica y la estructura organizacional de sus pueblos. Recientemente, los grupos indígenas han hecho demandas por derechos colectivos de propiedad sobre territorios, los que son cruciales para la preservación de su estructura organizativa ancestral, su forma de producción y, por extensión, de sus medios de subsistencia (Griffiths, 2004). En términos generales, los pueblos indígenas han cargado con el peso de las políticas neoliberales que han acentuado las desigualdades socioeconómicas preexistentes. Estas disparidades han sido ampliamente documentadas con indicadores sociales, de salud y de educación.

El movimiento indígena ecuatoriano ha respondido a estos desafíos socioeconómicos buscando el poder político necesario para implementar políticas más democráticas. Ximena Cruz (comunicación personal noviembre 27, 2008) resalta la importancia de la experiencia ecuatoriana en el ámbito político y gubernamental: "El movimiento indígena ha ganado gradualmente puestos políticos poderosos en gobiernos locales, tales como municipalidades, provincias y particularmente

organismos de gobierno parroquiales". En "De la Oposición y la Confrontación al Diálogo y las Alianzas: La experiencia de CONAIE y MICC en Ecuador", el equipo de investigación intercultural de Lourdes Tibán y Fernando García (2008) ofrece una rica información y un extenso análisis de este proceso, concentrándose en el caso de la provincia de Cotopaxi y la ciudad de Saquisilí. Estos autores utilizan las experiencias de liderazgo de oficiales indígenas electos a la Prefectura [provincia] (César Umaniaga en 2000) y a la Alcaldía [ciudad] (Antonio Llunitásig en 2004) para dilucidar las complejas problemáticas que los líderes indígenas enfrentan cuando gobiernan una localidad con diversidad étnica. Este estudio describe líneas estratégicas de acción en materia de salud, higiene, educación, medio ambiente, desarrollo sustentable y desarrollo urbano. Ellos explican la adopción y adaptación de formas de organización ancestrales tales como allí kawsay (un nuevo modelo de gobierno local de abajo hacia arriba), asambleas abiertas, toma de decisiones basadas en el consenso y procedimientos destinados a que los gobernantes rindan cuentas a la comunidad. Tibán y García proveen información sobre el éxito electoral del 2004 de políticos indígenas en Cotopaxi, pero sitúan estos indicadores en el contexto de la agenda política de la CONAIE y su partido político, Pachakutik. El precursor de estas experiencias de gobierno local fue Auki Tituaña, alcalde de Cotacachi electo en 1996. Su implementación de "mejores prácticas" inspiradas por las Naciones Unidas junto a prácticas indígenas ancestrales democratizó profundamente el gobierno local, añadió transparencia y mejoró las condiciones económicas de la comunidad.

Oficiales indígenas electos han gobernado de acuerdo a la agenda de CONAIE por:

a) "...una democracia participativa amplia, basada en el diálogo, el consenso, la rendición de



cuentas y el poder de la población para revocar la autoridad y supervisar a los oficiales” (citado en Tibán y García 2008, p. 276-277; Macas, 2005); b) la reestructuración de un sistema económico que elimine la explotación, combinando principios económicos alternativos con los dominantes; y c) la construcción de una sociedad intercultural basada en la premisa de reconocer la diversidad y “al otro”, pero sobre todo en el respeto de la cultura y el desarrollo histórico de cada actor social en el contexto de un Estado, de una nación (en Tibán y García, 2008, p. 276-277; Macas 2005). En Ecuador se están también desarrollando propuestas de autonomía indígena, pero éstas son todavía tentativas y no están suficientemente definidas. Paralelamente, estas experiencias también existen en Guatemala, donde se han implementado políticas de descentralización, con algunos ejemplos de gobierno liderados por indígenas mayas. Hale (2004) señala las limitaciones de estas experiencias que, sin embargo, representan aperturas importantes hacia la democratización.

Killian y de la Torre (2008) advierten sobre el riesgo de la burocratización entre líderes indígenas. Ellos no están solos. En su capítulo, “Reparación y reconstitución del pueblo maya en Guatemala,” Santiago Bastos, Domingo Hernández Ixcoy y Leopoldo Méndez (2008), un grupo de investigadores interculturales que tratan el tema de la experiencia guatemalteca, hablan del *maya autorizado* como uno que ya no cuestiona el sistema y es aceptado por el Estado como un negociador válido y con representatividad. En términos generales, estos analistas examinan el peligro de la apropiación del discurso indígena por parte de los estados neoliberales. Por otro lado, líderes mayas prominentes, tales como Demetrio Cojtí y líderes de la CONAIE en Ecuador, son frecuentemente catalogados como “extremistas” por la corriente dominante de la sociedad. Organizaciones maya-

céntricas generan temor a la polarización y al conflicto (Hale, 2004). En el centro de este debate está la rearticulación estructural de los grupos dominantes y subordinados en cada país.

En resumen, los movimientos indígenas de Ecuador y Guatemala están guiados por paradigmas interculturales sumamente diferentes: mientras que el movimiento ecuatoriano ha sido construido alrededor de la búsqueda de la representación política y del poder basados en la visión ancestral del mundo, el movimiento guatemalteco se ha concentrado en el desarrollo de fundamentos filosóficos y teóricos y de estrategias para la preservación de la cultura maya mediante la educación intercultural. Tales fundamentos ideológicos han sido importantes pero no el centro de atención en el movimiento ecuatoriano. A su vez, el movimiento maya todavía tiene que desarrollar los objetivos de transformación política y las poderosas instituciones que caracterizan al movimiento ecuatoriano. Podría concluirse que la articulación de estas dos visiones de manera que, por un lado, se afirme la inseparabilidad y la interdependencia de la interculturalidad como un programa de reconocimiento cultural, y por el otro, se reconozca la lucha por la igualdad de derechos políticos y económicos, puede llevar a un nuevo paradigma integral para los movimientos indígenas de América Latina.

Es crucial reconocer la tensión permanente entre lo que Walsh (2009) se refiere como “interculturalidad funcional” [o lo que Hale (2002) llama “neoliberalismo multicultural”] y la “interculturalidad crítica”. El primer tipo de interculturalidad parece ser un medio de asimilación por los sectores dominantes globales y nacionales, mientras que el segundo expresa una suerte de “praxis anticolonial”. Reconocemos el valor de las críticas al discurso intercultural actual; argumentamos, al mismo tiempo, que



Guatemala, Ecuador, Bolivia y muchos otros países latinoamericanos, a la larga, están creando nuevos espacios para la pluralización del poder en sus Estados. El trabajo de los intelectuales mayas y las ONGs que los apoyan están progresivamente transformando el imaginario de la sociedad maya y guatemalteca como un todo, a pesar de que la injusta naturaleza de la “nación-estado ladina” todavía no está siendo seriamente cuestionada. En contraste, el movimiento indígena ecuatoriano está ganando liderazgo político significativo más allá de sus fronteras étnicas y ha logrado transformaciones que afectan a la esencia del Estado mestizo, pero solo últimamente se halla refinando su discurso intercultural en áreas de política tales como la educación. Los líderes mayas proponen la construcción de una sociedad plural que respete todas las culturas; los líderes indígenas ecuatorianos proponen la construcción de un Estado plurinacional basado en la perspectiva del mundo indígena. En su conjunto, este es un proceso desigual pero potencialmente transformador que está aún en construcción.

La ideología colectiva de los pueblos indígenas ha evolucionado en tándem con las experiencias exitosas en su lucha por la supervivencia y por la participación igualitaria en la sociedad en general. No han estado solos en esta lucha ni tampoco en la creación del marco interpretativo a través del cual tal ideología es comprendida; aliados mestizos progresistas se han unido a la *intelligenzia* indígena y organizaciones internacionales han contribuido al debate y apoyando los derechos indígenas mediante declaraciones, foros y legislación que han cambiado profundamente el panorama internacional a favor de los pueblos nativos alrededor del mundo. De acuerdo a Barnach-Calbó (1997), este proceso ha sido promovido por la creciente presencia de intelectuales indígenas en los organismos internacionales.

Una visión prospectiva del futuro inmediato: voces de la *intelligenzia* indígena

“Los gobiernos promueven el multiculturalismo y otorgan limitados derechos culturales a los pueblos indígenas para facilitar el diseño de políticas neoliberales. De acuerdo a esta perspectiva, los derechos indígenas otorgados en años recientes son victorias vacías que sólo amortiguan la presión de los movimientos sociales indígenas en lugar de proteger los derechos colectivos de los pueblos indígenas en América Latina” (Wyrod, 2003, p.2). Esta afirmación de Christopher Wyrod (2003) es escéptica respecto a los triunfos de los pueblos indígenas y las concesiones otorgadas por el gobierno que aún operan bajo políticas neoliberales. Este nos habla del riesgo de que los movimientos indígenas y el discurso intercultural sean apropiados y debilitados por los sectores dominantes de la sociedad local y global. El artículo de Wyrod reconoce que el neoliberalismo solamente ha incrementado las disparidades económicas en desventaja de los pueblos indígenas, creando por tanto una creciente oposición al neoliberalismo por parte de la agenda indígena. En efecto, la *intelligenzia* indígena y los movimientos han aprovechado de la presión internacional y de las redes globales para agilizar la transición hacia un nuevo paradigma en el que las culturas indígenas “vivas” provean la visión para las nuevas políticas, estrategias y programas de acción a todos los niveles de la vida social, económica y política. Este cambio inevitablemente estará acompañado de conflicto y sus resultados dependerán de la claridad estratégica y fuerza de la agenda indígena y de la capacidad del movimiento para incorporar a todos los sectores no dominantes de la sociedad en la construcción de sociedades interculturales.

Los siguientes son algunos de los desafíos pendientes para el movimiento indígena, según



han sido identificados por agentes sociales de Ecuador y Guatemala:

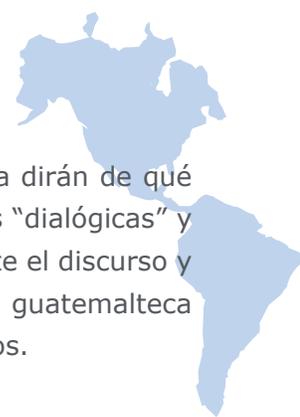
Killian (comunicación personal, noviembre 29, 2008) identifica la necesidad de definir más claramente la jurisdicción sobre áreas comunales en el bosque lluvioso de la Amazonía, mejorar el contenido y la pedagogía de la EBI y reforzar los programas de salud intercultural; pero sobre todo señala la necesidad de que el movimiento se defina por sí mismo escogiendo ya sea la autonomía indígena o la interculturalidad como su fin político último.

Cruz (comunicación personal, noviembre 27, 2008) resalta que el desafío principal es proveer los materiales necesarios para la construcción del Estado plurinacional a través de: 1) el desarrollo y la implementación de políticas e intervenciones que realmente reflejen la visión de los pueblos indígenas; 2) la creación de "espacios estructurales y orgánicos" para administrar los cuerpos interculturales de gobierno que ya han surgido; 3) una especial atención a la construcción de una "economía popular basada en la solidaridad indispensable para el buen vivir" y los derechos de propiedad colectivos de las comunidades indígenas sobre sus territorios. Cruz también menciona la necesidad de la apertura del diálogo con sectores no indígenas.

Luz María de la Torre (comunicación personal, diciembre 20, 2008) valora los recientes logros políticos y legislativos, pero coincide con Killian y Cruz sobre la urgencia de "*reingeniar*" el proceso al traducir las leyes en acciones coherentes. De la Torre llama a la participación de todas las nacionalidades indígenas, afrodescendientes y *montubias* (mestizos rurales de la Costa). De acuerdo a ella, otro asunto pendiente es el racismo, "modernizado" pero no eliminado, que contribuye a la prevalencia de la baja autoestima entre la población indígena. La

defensa de la cultura frente a la globalización es otra de sus preocupaciones. Para de la Torre, el desafío es valorar lo local en la neblina de la globalización, sin negar el diálogo intercultural pero asegurando que ese diálogo no sea impuesto por las industrias culturales del primer mundo. En el contexto de la globalización, la lengua se vuelve extremadamente vulnerable. Enfatiza: "¿Por qué después de 20 años de defender la educación bilingüe y las lenguas indígenas, la pérdida de la lengua y la cultura se han acelerado?" De la Torre cree que un análisis crítico y un replanteamiento debe darse alrededor de este asunto y enfatiza la necesidad de una verdadera educación intercultural para todo el país, así como la promoción de nuevas nociones de coexistencia; en otras palabras, la necesidad de "de promover el proceso de interculturalidad para la sociedad como un todo, empezando con la educación y la cultura". La interculturalidad ha sido mencionada como un principio, pero ahora debe ser aplicada en todos los aspectos de la vida social. "Debemos recordar que, hasta ahora, este ha sido un proceso proveniente de un solo lado, mediante el cual los pueblos indígenas han tenido que aprender diferentes lenguas y participar de formas de vida diferentes; esto, sostiene de la Torre, debería cambiar".

Contrastando la experiencia ecuatoriana con la guatemalteca, de la Torre destaca el poder de las reivindicaciones mayas sobre el Estado, pero también reconoce que una representación más plena de las naciones indígenas en las esferas sociales y públicas aún está por darse en Guatemala. Del Valle (comunicación personal, noviembre 15, 2008), sin embargo, subraya la visibilidad política del nuevo imaginario maya, el rol creativo de los intelectuales y su participación en el gobierno. Por el mismo tenor, admite que la educación intercultural todavía está marginalizada y sub-financiada, no ha sido todavía implementada en las urbes y ha enfrentado resistencia por



parte de la población ladina. Esto, propone del Valle, debe ser atendido urgentemente para contrarrestar la tendencia ladina a “cerrar la puerta al conocimiento indígena”.

En resumen, la representante de la CONAIE resalta un punto central: sólo con un Estado plurinacional puede la interculturalidad desarrollar plenamente su plena promesa de solidaridad humana y respeto a las diferencias. Sólo con una política fuerte de Estado podrá la interculturalidad trascender el nivel de mera tolerancia y permear el pensamiento y las prácticas educativas, de salud, comunicación, economía y administración de los recursos naturales. Cruz añade: “Necesitamos mirar la historia y reconocer que los caminos que hemos recorrido nos llevan al mismo principio: la necesidad de sobrevivir y aprender cómo enfrentar la agresión de los poderosos” (comunicación personal, noviembre 26, 2008).

Un nuevo camino parece estar emergiendo en América: el camino de transición del diálogo intercultural incipiente a la construcción práctica y teórica de sociedades que reconozcan, promuevan y celebren sus realidades plurinacionales, pluriculturales y multilingües y que vivan genuinamente su diversidad (Herdoíza-Estévez,

2005). Sólo el tiempo y la historia dirán de qué modo las actuales aproximaciones “dialógicas” y “autónomas” moldearán finalmente el discurso y la construcción de las sociedades guatemalteca y ecuatoriana en los próximos años.

Reconocimientos.

En un esfuerzo por incorporar voces actuales de agentes sociales en el campo, las autoras de este capítulo entrevistaron a diversos actores que continúan moldeando el discurso intercultural en Ecuador y Guatemala.

Expresamos nuestro agradecimiento especial a las siguientes personas por sus profundas reflexiones: una destacada líder del movimiento ecuatoriano indígena que ha pedido permanecer anónima; Luz María de la Torre, miembro de la *intelligenzzia* ecuatoriana indígena, defensora de la educación bilingüe y los derechos de las mujeres indígenas; Emilio del Valle, investigador guatemalteco; Thomas Killian, defensor internacional de los derechos indígenas, particularmente en la Amazonía; y Ximena Cruz, documentalista y cineasta que ha trabajado por muchos años al lado de los pueblos indígenas ecuatorianos.¹⁸

Notas

- 1 *Abya-Yala*, “tierra en su plena madurez”, se origina en la lengua Kuna. Este término es utilizado en las declaraciones oficiales de pueblos indígenas para referirse al continente americano; argumentan que “poner nombres extranjeros a nuestras ciudades, pueblos y continentes es equivalente a sujetar nuestra identidad a la herencia de nuestros invasores y sus herederos.” <http://www.abayayala.nativeweb.org/about.html>
- 2 En Centroamérica el término ladino es usado para referirse a *mestizo*.
- 3 Mucha información de la CONAIE y su ideología es fácilmente accesible. Para este estudio, la información más reciente sobre las perspectivas de los líderes de la CONAIE provienen de una



notable mujer indígena de ECUARUNARI (una de las organizaciones de la CONAIE) que accedió a participar en la entrevista para este artículo pero que solicitó que su nombre no fuera citado como precondition para otorgar la entrevista.

- 4 La Revolución Liberal de 1895 marcó los primeros pasos hacia la democracia y el liberalismo en la historia ecuatoriana. Este experimento duró hasta la revolución de julio de 1925, protagonizada por jóvenes oficiales militares con el propósito de restringir los privilegios de la élite económica. Incidentalmente, la Revolución Juliana representó el primer gran intento del gobierno ecuatoriano de organizar e incorporar a comunidades campesinas e indígenas (Bowen, 2002).
- 5 Veena Das y Deborah Poole (2004) enfatizan la compleja naturaleza de las relaciones de gobernabilidad y ciudadanía que se desarrollan entre el Estado y su pueblo: "Se podría ubicar al Estado, para determinados propósitos, como situado en los márgenes del cuerpo ciudadano... Sin romantizar sobre la creatividad en los márgenes, parece haber espacio para los cambios que expresan la postura de los movimientos sociales sobre cuestiones políticas y de gobierno..." (p. 22-23). El movimiento indígena ecuatoriano está usando activamente este debate como un espacio para cuestionar los enfoques dominantes y visiones de gobierno desde su propio imaginario social.
- 6 Menchú es reconocida como un símbolo "de lucha por la paz, los derechos humanos y los derechos de los pueblos indígenas que, durante todos estos 500 años, han estado divididos, fragmentados, siendo víctimas de genocidios, represión y discriminación." (Menchú-Tum, 1992)
- 7 El mismo año, la Organización de las Naciones Unidas declaró al período de 1995 a 2004 como la Década Internacional del Mundo de los Pueblos Indígenas. El 9 de agosto de 1995 fue declarado como el Día Internacional del Mundo de los Pueblos Indígenas.
- 8 Entre ellas, la Conferencia Intergubernamental de Política Cultural para el Desarrollo (Estocolmo, Suecia, 1998), y la creación del Fondo para el Desarrollo de las Naciones Indígenas en la Cumbre Iberoamericana, cuyos cuerpos gobernantes incluyen la igual representación de los pueblos indígenas y gobiernos de América Latina y El Caribe (Barnach-Calbó, 1997).
- 9 Algunas muestras de investigación y publicaciones de intelectuales mayas aplicadas a la educación son:
Ajlab, Matemática Vigesimal Maya, por José Mucía Batz (1996) y *Kojajilan, Guía Didáctica de la Matemática Maya*, por el mismo autor (1999); *Cholq'ij pa Tijpnem, Calendario Sagrado en la Educación*, por Saqb'e, Audelino Sac Covoy (1999); *Valores Mayas*, por Manuel Salazar Tezaguic y Vicenta Telón Sajcabún (1998); las colecciones de PROMEM-UNESCO de literatura maya por el Grupo Jootaay, Tz'utujiil (1998) y Juan Patal (1998). Estas son unas cuantas de las colecciones patrocinadas principalmente por UNESCO. Planteamientos de la *intelligenzzia* maya incluyen entre otras la *Propuesta Maya de Reforma Curricular*, Consejo Nacional de Educación Maya –CNEM- (1996), *Kamul Iyom, Comunidades Educativas Bilingües Interculturales*, por Manuel Salazar Tetzaguic (1999), y *Mayab' K'Aslemal, Vida Comunitaria y Educación Maya*, del equipo PROMEM UNESCO (2000). Entre las propuestas de colaboración con organismos internacionales, por ejemplo, se



encuentran los *Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria Bilingüe Intercultural* (1998), y la *Universidad Maya de Guatemala: Diseño Curricular (Propuesta)* (1995).

- 10 Una discusión más amplia sobre estas críticas puede encontrarse en el trabajo de Charles Hale sobre multiculturalismo, gobierno y derechos culturales en Guatemala y las políticas de identidad cultural en América Latina y en las publicaciones de Catherine Walsh sobre los movimientos sociales de “descolonización” en Ecuador en torno a interculturalidad, gobernabilidad, demandas indígenas y Afro-ecuatorianas y educación.
- 11 Citando a Fidel Turbino (2005), Catherine Walsh (2009) aclara que la interculturalidad funcional intenta promover el diálogo y la tolerancia sin cuestionar las causas de las asimetrías actuales en las relaciones sociales y culturales; en contraste, la interculturalidad crítica busca eliminar estas relaciones asimétricas a través de medios pacíficos ya que de lo contrario, el diálogo intercultural sería imposible.
- 12 En Ecuador, la población indígena está compuesta por 13 naciones, cada una con su propia lengua. En Guatemala hay 23 comunidades lingüísticas: 21 lenguas de origen maya, la lengua garífuna, la xinka y una *lingua franca*, el español, que pertenece a la comunidad internacional lingüística iberoamericana (Salazar, 2001).
- 13 Bolivia es el primer país latinoamericano en adoptar una política de Estado radical para lograr un sistema educativo participativo e intercultural, con acceso para todos los bolivianos sin ninguna discriminación. Esto implica la integración de una lengua nativa como parte del currículum para hablantes monolingües del español.
- 14 El resumen se encuentra en la evaluación externa de PRONEM/UNESCO/Países Bajos, llevada a cabo por Herdoíza-Estévez en abril-mayo del 2002. Este estudio incluyó un análisis de paradigmas, una evaluación de las escuelas mayas, sus currículos, enfoques pedagógicos, participación de la comunidad y formación de recursos humanos, así como la evaluación del impacto de la propuesta curricular maya a nivel nacional, regional y local.
- 15 Esto está ejemplificado por experiencias tales como “Franja de Lengua y Cultura Maya”, patrocinada por UNICEF e implementada en Chimaltenango. Contempla clases diarias con contenido maya e idioma para estudiantes de habla hispana (Moya, 1998, p. 12).
- 16 El estudio de caso de King sobre las decisiones de planeación sobre las lenguas locales por la comunidad Saraguro es particularmente interesante para comprender las complejidades y desafíos que enfrenta la EBI en el terreno. Esta es una comunidad de alrededor de 22,000 miembros de aproximadamente 60 comunidades rurales esparcidas alrededor del pueblo, con alrededor de 200 escuelas de educación básica y 40 secundarias. Estas son parte del sistema nacional de educación bilingüe del Ecuador.
- 17 La información sobre los *Pueblos Indígenas de Guatemala como insumo para el Proyecto regional de Manejo Integrado de Ecosistemas por Pueblos Indígenas y Comunidades de Centroamérica*,



producido por Marvin David Chirix Sotz, Juan Cusanero Elías y Juan José Noj Pablo en 2003 (Cooperación Técnica ATN-JF-7695-BID), ofrece un ejemplo excepcional sobre la aplicación de la perspectiva mundial de los mayas para el manejo de los recursos naturales.

Referencias Bibliográficas

Azmitia, Oscar. (2005). La educación bilingüe intercultural en Guatemala.

En: [www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=1252*](http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=1252)

Barnach-Calbó, Ernesto. (1997). La nueva Educación Indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. 13-33.

Bastos, Santiago, Hernández Ixroy, Domingo, y Méndez Leopoldo. (2008). Resarcimiento y reconstitución del pueblo maya en Guatemala: Entre la acción autónoma y el reconocimiento estatal. En Leyva, Xochitl, Burguete, Aaraceli y Speed, Shannon (Eds.) *Gobernar (en) la diversidad: Experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-laborar* (P. 305-342). México: Publicaciones de la Casa Chata.

Batz, José Mucía. (1996). *Ajlab, Matemática Vigesimal Maya: Filosofía de los Números Mayas, un Aporte al Rescate de la Cultura Maya*. Guatemala: Editorial Saqb'e.

Batz, José Mucía. (1999). *Kojajilan, Guía Didáctica de la Matemática Maya*. Guatemala: PROMEMUNESCO.

Berger, Susan A. (1992). *Political and agrarian development in Guatemala [Política y desarrollo agrario en Guatemala]*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Bowen, James D. (2006). *Decolonizing democratic hegemony: the Indigenous movement and democratization in Ecuador. [Descolonizando a la hegemonía democrática: el movimiento indígena y la democratización en Ecuador]*. Blacksburg, VA: Instituto Politécnico de Virginia, tesis de la Universidad del Estado.

En: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd05082002170038/unrestricted/BowenJD.doc.pdf>

Brockett, Charles D. (2005). *Political movements and violence in Central America. [Movimientos políticos y violencia en Centroamérica]*. Cambridge: Cambridge University Press.

Canessa, Andrew. (2006). Todos somos indígenas: Towards a new language of national political identity. [Todos somos indígenas: Hacia una nueva lengua de identidad política nacional.] *Bulletin of Latin America Research*, 25 (2): 241-263.

Chang-Rodríguez, Raquel. (1988). *La Apropriación del Signo: Tres cronistas indígenas del Perú*. Tempe: Center for Latin American Studies, Arizona State University.



Cojtí Cuxil, Demetrio. (2002). Educational reform in Guatemala: Lessons from negotiation between indigenous civil society and the state. [Reforma educativa en Guatemala: Lecciones de la negociación entre la sociedad civil indígena y el Estado.] En Sieder, Rachel (Ed.) *Multiculturalismo en América Latina: Derechos indígenas, diversidad y democracia*. London: Palgrave MacMillan.

Consejo Nacional de Educación Maya –CNEM-. (1996). *Propuesta Maya de Reforma Curricular*. Guatemala: Editorial Cholsamaj.

CNEM, DIGEIB, PEMBI-GTZ, UNICEF, USAID. (1998). *Lineamientos Curriculares para la Educación Bilingüe Intercultural*. Guatemala

Das, Veena y Poole, Deborah. (2004).). The State and its margins: Comparative ethnographies. [El Estado y sus fronteras: Etnografías comparadas] In: Das, Veena y Poole, Deborah. (Eds.) *Anthropology in the margins of the state*. [Antropología en los márgenes del Estado] (pp. 3-34). Santa Fé, NM: School of American Research Press.

Delegación de Guatemala de la ONU (2006). Documento conceptual para el tema ministerial cultural y el rol de los pueblos indígenas. *Tercera Reunión Interamericana de Ministros y Máximas Autoridades de Cultura*. Montreal, Canadá.

En: http://www.oas.org/udse/documentos/3min_cultura/4Guatemala_ESP.doc*

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (ECLAC.) (n.d.) *Indigenous peoples of Latin America: Old inequities, mixed realities and new obligations for democracies in the twenty-first century*. [Pueblos indígenas de América Latina: Viejas inequidades, realidades mixtas y nuevas obligaciones para las democracias del siglo XXI.

En: http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/4/27484/PSI2006_Cap3_IndigenousPeople.pdf*

Economic, social & cultural rights in Guatemala: A selective briefing (2008). Sometido por el Centro Económico de Derechos Sociales y (CESR) el Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (ICEFI) a la oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos para la segunda sesión de revisión entre pares universales, Mayo.

En: [www.cesr.org/.../UPR%20Guatemala%20 submission%202008.pdf](http://www.cesr.org/.../UPR%20Guatemala%20submission%202008.pdf)*

Ecuador: Asamblea acepta al quichua como idioma oficial (2008, July 24). *Terra Noticias*.

En: <http://noticias.terra.com/articulo/html/act1348995.htm>*

Escobar, Arturo y Álvarez, Sonia. (Eds.) (1992). *The making of social movements in Latin America*. [El hacer de movimientos sociales en América Latina.] T Boulder: Westview Press.

Grandin, Greg (2004). *The Last colonial massacre: Latin America in the cold war*. [La última masacre colonial: América Latina en la Guerra Fría.] (Entrevista). University of Chicago Press.

En: <http://www.press.uchicago.edu/Misc/Chicago/305724in.html>*



Griffiths, Thomas. (2004). Indigenous peoples, land tenure and land policy in Latin America. [Pueblos indígenas, tenencia de la tierra y política agraria en América Latina.] Food and Agriculture Organization of the United Nations, *Corporate Document Repository*. *Journal on Land Reform* 1:46-63 En: <http://www.fao.org/docrep/007/y5407t/y5407t0a.htm>*

Grupo Jootaay, Tz'utujil (1998). *Literatura Maya Tz'utujil*. Guatemala. PROMEM-UNESCO.

Haboud, Marleen.(1998). *Quichua y Castellano en los Andes Ecuatorianos: Los efectos de un contacto prolongado*. Quito: Abya Yala.

Hale, Charles. (2002) Does multiculturalism menace? Governance, cultural rights and the politics of identity in Guatemala.[¿Es una amenaza el multiculturalismo? *Gobernanza, derechos culturales y políticas de identidad en Guatemala*]. *Journal of Latin American Studies*, 34(3): 485-524.

Hale, Charles. (1997). Cultural politics of identity in Latin America.[Política cultural de la identidad en América Latina]. *Annual Review of Anthropology*, 26: 567-90.

Herdoíza-Estévez, Magdalena. (2003) y (2005). *Curriculum and identities: The Mayan contribution to the education reform in Guatemala*. [Currículum e identidades: La contribución maya a la reforma educativa en Guatemala]. Memorias de la 12va Conferencia Internacional en Aprendizaje. Granada, España. Julio 2005. *Memorias de la Conferencia Internacional en Educación en Hawaii 2003*. Enero 2003.

Herdoíza-Estévez, Magdalena. (2003). *Superando monólogos: Reflexiones sobre perspectivas multiculturales*. Palabra de Mujer / Mujer de Palabra. Noviembre, 2004. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión.

Herdoíza-Estévez, Magdalena. (2002). *Informe de evaluación externa: Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya, Fase II*. UNESCO, San José, Costa Rica.

Holston, James. (2009). *Insurgent citizenship: Disjunctions of democracy and modernity in Brazil*. [Ciudadanía insurgente: Disyunturas de la democracia y la modernidad en Brasil.] Princeton: Princeton University Press.

Hooker, Juliet. (2005). Indigenous inclusion/Black exclusion: Race, ethnicity and multicultural citizenship in Latin America. [Inclusión indígena/Exclusión Negra: Raza, etnicidad y ciudadanía multicultural en América Latina]. *Journal of Latin American Studies*, 37(2): 285-310.

International Work Group for Indigenous Affairs. (IWGIA) (n.d.). *Indigenous Peoples in Guatemala*. [Pueblos Indígenas en Guatemala.] Obtenido de: <http://www.iwgia.org/sw31533.asp>*

King, Kendall A. (2004). Language policy and local planning in South America: New directions for enrichment bilingual education. [Política lingüística y planeación local en Sudamérica: Nuevas



direcciones para el enriquecimiento de la educación bilingüe]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5): 334-347.

Lenk, Sonia. (2007) *Can minority languages survive in a situation of sustained bilingualism? Ethnolinguistic vitality and language behavior among indigenous speakers of Quichua in Ecuador* (dissertation). [¿Pueden las lenguas minoritarias sobrevivir en una situación bilingüe sostenida? Vitalidad etnolingüística y comportamiento de la lengua entre indígenas que hablan quichua en Ecuador (tesis)] Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.

Levy, Jacob. (2000). Three modes of incorporating indigenous law. [Tres formas de incorporar la ley indígena.] En Kymlicka, Will y Norman, Wayne (Eds.): *Ciudadanía en sociedades diversas* (Pp. 297-326). Oxford: Oxford University Press.

López, Luis Enrique. (2008) Top-down and bottom-up: Counterpoised visions of bilingual intercultural education in Latin America. [De arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba: Visiones contrapuestas de la educación bilingüe intercultural en América Latina.] En: Nancy H. Hornberger (Ed.): *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and practice on four continents. [¿Pueden las escuelas salvar las lenguas indígenas? Política y práctica en cuatro continentes]* (Pp. 42-65). New York: Palgrave-Macmillan.

López, Luis Enrique. (2006) Cultural diversity, multilingualism and education in Latin America. [Diversidad cultural, multilingüismo y educación en América Latina]. En: O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas, and M.E. Torres-Guzman (Eds.). *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization. [Imaginando escuelas multilingües: Lenguas en educación y globalización]* (Pp. 238-261). Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

López, Luis Enrique. (1997). *Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países del Area Andina.*

Obtenido de: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1311

Luykx, Aurolyn. (2003). Language as cultural practice: Engaging minority language use within intercultural education. Paper presented at the annual meeting of the Comparative and International Education Society (CIES) [El lenguaje como práctica cultural: Promoviendo la lengua de las minorías en la educación intercultural. Ponencia presentada en la Reunión Anual de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional], Marzo 12-15, 2003, Nueva Orleans.

Macas, Luis. (2001). Foreword. [Prefacio]. En: Selverston-Scher, M., *Ethnopolitics in Ecuador: Indigenous rights and the strengthening of democracy. [Etnopolítica en Ecuador: Derechos indígenas y el fortalecimiento de la democracia.]* Coral Gables: North-South Center Press en la Universidad de Miami.

Mactzul, Juan Patal. (1998). *Ajiläy Ixim, El Contador de los Granos de Maíz*. Guatemala: PROMEMUNESCO



Mariátegui, José Carlos. (1928). *Siete ensayos de la interpretación de la realidad Peruana*. En Himelblau, Jack. (Ed.) (1995): *Hispanoamérica India: Siglos de supervivencia e integración*. Lancaster: Laberinthos.

Menchú-Tum, Rigoberta. (1992). *Conferencia y aceptación del Nobel de la Paz*.
Obtenido de: http://nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/1992/tum-lecture.html*

Ministerio de Educación, Organización de Estados Americanos, Proyecto Multinacional de Educación Superior –PROMESUP/OEA- (1995). *Universidad Maya de Guatemala: Diseño Curricular (Propuesta)*. Guatemala: PROMEM-UNESCO.

Moya, Ruth. (1998). *Reformas educativas e interculturalidad en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 17: Educación, Lenguas, Culturas.
Obtenido de: <http://www.oei.es/oeivirt/rie17a05.htm>*

Nunberg, Geoff. (1995). *Linguistic society of America (LSA) Statement on language rights*. [Sociedad Lingüística de América (LSA) Declaración sobre Derechos Lingüísticos.]
Obtenido de: http://www.smo.uhi.ac.uk/saoghal/mionchanain/LSA_statement.txt*

Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya – PROMEM-. (2000). *Mayab' K'Aslemal, Vida Comunitaria y Educación Maya*. Guatemala: PROMEM UNESCO.

Sac Covoy, Saqb'e, Audelino (1999). *Cholq'ij pa Tijpnem, Calendario Sagrado en la Educación*. Guatemala: PROMEM-UNESCO.

Salazar Tetzagüic, Manuel de Jesús. (2001). *Culturas e interculturalidad en Guatemala*. Instituto de Lingüística y Educación. Obtenido de: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/guatemala.pdf>

Salazar Tetzagüic, Manuel de Jesús. (1999). *Kamul Iyom, Comunidades Educativas Bilingües Interculturales*. Guatemala: PROMEM-UNESCO.

Salazar Tetzagüic, Manuel de Jesús, y Vicenta Telón Sajcabún (1998). *Valores Mayas*. Guatemala: PROMEM-UNESCO.

Seligson, Mitchell & McElhinny, Vincent. (1996). Low intensity warfare, high intensity death: The demographic impact of the wars in El Salvador and Nicaragua. [Guerra de baja intensidad, muerte de alta intensidad: El impacto demográfico de las guerras en El Salvador y Nicaragua.] *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 21(42): 211-241.

Selverston-Scher, Melina. (2001). *Ethnopolitics in Ecuador: Indigenous rights and the strengthening of democracy*. [Etnopolítica en Ecuador: Derechos indígenas y fortalecimiento de la democracia]. Coral Gables: North-South Center Press at the University of Miami.



Skutnabb-Kangas, Tove. (2008). *Minorities and access to education*. [Minorías y acceso a la educación.] Invited manuscript for the (UN) Forum on Minority Issues, established by The Human Rights Council. [Manuscrito para el Foro de Asuntos de Minorías de las Naciones Unidas del Consejo de Derechos Humanos] (Septiembre 2007).

Skutnabb-Kangas, Tove. (2000). *Linguistic genocide in education, or worldwide diversity and human rights? [¿Genocidio lingüístico en educación, o diversidad mundial y derechos humanos?]* Mahwah, NJ & London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

Spence, Jack. (2005). Central America and Political Terrorism. [Terrorismo político y Centroamérica.] En: Crotty, W. J. (Ed.) *Democratic development & political terrorism: The global perspective*. [Desarrollo democrático y terrorismo político: La perspectiva global] (Pp. 473-498). Boston: Northeastern University Press.

Stavenhagen, Rodolfo. (2002). Indigenous peoples and the state in Latin America: An ongoing debate. [Pueblos indígenas y el Estado en América Latina: Un debate continuo] En: Sieder, R. (Ed.): *Multiculturalism in Latin America: Indigenous rights, diversity and democracy*. [Multiculturalismo en América Latina: Derechos indígenas, diversidad y democracia] (Pp. 24-44). New York: Palgrave MacMillan.

Stokes, Warren, M. (2006). *War in Guatemala*. [Guerra en Guatemala.] En la página interactiva maya, inca, y azteca de Internet. Obtenida de: <http://mayaincaaztec.com/waringuatemala.html>*

Taracena Arriola, Arturo. (2008). *Democracia multicultural: Asturias Polémico*. Obtenida de: <http://democraciamicultural.blogspot.com/2008/02/asturias-polmico.html>*

The Fact Book, Guatemala. (2008). Obtenido de: <https://www.cia.gov/library/publications/the-worldfactbook/geos/gt.html>*

Tibán, Lourdes. & García, Fernando.(2008). *De la oposición y el enfrentamiento al diálogo y las alianzas:La experiencia de la CONAIE y el MICC en Ecuador*. En Leyva, Xochitl, Burguete, Aaraceli & Speed, Shannon (Eds.): *Gobernar (en) la Diversidad: Experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-laborar*. México: Publicaciones de la Casa Chata.

Reporte del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo 2007/2008. Obtenido de: <http://hdr.undp.org/en/>*

Foro Permanente de las Naciones Unidas para Asuntos y Derechos Indígenas (2008). Fact Sheet. *Pueblos Indígenas Voces Indígenas*. Obtenida de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/PFII8_FS1.pdf*

Van Cott, Donna Lee. (Ed.) (1994). *Indigenous peoples and democracy in Latin America*. [Pueblos indígenas y democracia en América Latina]. New York: St. Martin's Press.



Walsh, Catherine. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

Wyrod, Christopher. (2003) Conflict or compromise? Neoliberalism and indigenous rights in Latin America. [¿Conflicto o compromiso? Neoliberalismo y derechos indígenas en América Latina.] *International Affairs Review*, 7, 30.

Yashar, Deborah J. (2005). *Contesting citizenship in Latin America: The rise of indigenous movements and the postliberal challenge*. [Cuestionando la ciudadanía en América Latina: El surgimiento de movimientos indígenas y el desafío postliberal.] Cambridge: Cambridge University Press.

Zimmermann, Klaus. (1997). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13.
Obtenido de: <http://www.oei.es/oeivirt/rie13a05.htm>*

*Todas estas páginas de Internet fueron verificadas por última vez el 20 de mayo del 2010



