



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE  
SEGOVIA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL:  
**El tratamiento de la Diversidad  
Cultural en los procesos formativos de  
la Universidad de San Carlos de  
Guatemala: entre otredades, diversidad  
y diferencias**

Presentada por  
**Alicia Catalina Herrera Larios**  
para optar al grado de  
Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigido por:  
**Rocío Anguita Martínez**  
**Henar Rodríguez Navarro**



## AGRADECIMIENTOS

*“¡En verdad, dos veces gracias, tres veces gracias!  
Porque hemos sido creados y nos han sido dadas nuestras bocas  
nuestras caras.  
Hablamos, escuchamos; meditamos, y nos vemos.  
Nos sentimos muy bien, hemos conocido lo que está lejos,  
lo que está cerca.  
Asimismo hemos visto lo que es grande,  
lo que es pequeño debajo del Cielo y sobre la Tierra.  
Gracias a ustedes hemos sido creados, hemos sido contruidos,  
hemos sido formados, hemos sido originados.  
¡Tú, abuela nuestra, Tú, abuelo nuestro!,  
dijeron dando gracias por su creación y formación”.*  
*(Popol Wuj, Sam:116).*

Uno de los más grandes principios del Pueblo Maya es el ‘agradecimiento’ del que aprendí con abuelas y abuelos, madre y padre desde mi infancia, por lo que no quiero dejar desapercibido y agradecer a la vida, al tiempo y al espacio, la oportunidad de recorrer este camino.

Agradezco a la vida, a mi Ch’umilal, a las fuerzas energéticas del universo que dieron mi concepción, nacimiento y destino, por permitir llegar a este tiempo y momento de presentar una Tesis Doctoral fuera de mi realidad y que para mi condición de género, ‘mujer’, clase ‘condición económica baja’ y pueblo ‘maya’, unido con el color de mi piel ‘morena’ en Guatemala es una utopía. Sin embargo, esto no hubiera sido posible sin el apoyo de mi Madre **Francisca Larias** que me heredó **uno’j**, su conocimiento y su sabiduría, su resistencia y lucha para la

sobrevivencia y a mi Padre **Raymundo Herrera**, heredándome el principio del agradecimiento, el trabajo constante, su resiliencia y la dignidad de pertenecer a un pueblo milenario y que su nieta en la actualidad lo reivindica para ser una maya contemporánea.

Agradezco a mis hermanos y hermanas los/as mayores que con su historia de vida contribuyeron a realizar mi propia historia, mis hermanas las menores por comprender nuestras condiciones y complementar toda una familia. A mi sobrino por el tiempo que me permitió acompañarlo en su niñez y mis sobrinas para que puedan seguir un camino de justicia social para los pueblos.

Agradezco una dos y tres veces a **Angel Emmanuel Oliva Herrera**, mi hijo, que ha caminado conmigo en el universo, dándome fuerzas en mis caídas y subidas, siendo mi complemento en el camino de la vida y que el universo me lo ha regalado como mi destino.

En mi conciencia individual y colectiva también quiero agradecer profundamente a las siguientes organizaciones e instituciones que contribuyeron y me acompañaron para la realización de estos estudios.

**Al Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (IFP)** Instituto de Educación de Nueva York, que a través del **Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica CIRMA Guatemala**, me proporcionó la beca de tres años, para estudios de Doctorado de la cual me encuentro profundamente agradecida por haber sido electa entre un grupo de 120 solicitantes por un comité conformado de cuatro profesionales guatemaltecos y dos mexicanos que reconoció el valor y la pertinencia de mi trayectoria académica y profesional; así como, mi compromiso con el desarrollo de Guatemala.

**A Cáritas Diocesana de Segovia, España**, que sin conocerme y como migrante, me abrió las puertas para que pudiera ser voluntaria de su institución y posterior como Coordinadora del Centro Intercultural ASIRI, permitiéndome interactuar con una sociedad diversa, que con su respaldo institucional contribuyó a minimizar el duelo institucional, social, profesional que llevaba conmigo por el desarraigo realizado.

Me encuentro profundamente agradecida con la comunidad de Segovia, 'Belén Palomar, Montserrat Serrano, Marta Sastre, Marta Rewelta,

Carmen Palencia, Estíbaliz Delgado, Azucena Hernández, Isabel Gómez y a José Carlero, Andrés García, José Espigares, Juan Vivanco, Jaime Izquierdo y Alfonso Águeda, que junto a mi hijo nos dieron casa, familia, humanidad contiguo a sus diferentes familias y que su sentimiento no tiene fronteras, hoy somos una familia universal a través de K'amalb'e.

Agradezco a la Escuela de Trabajo Social e Instituto Universitario de la Mujer IUMUSAC de la Universidad de San Carlos de Guatemala, que fueron las unidades académicas que permitieron el desarrollo de esta investigación; asimismo, al Consejo Nacional de Educación Maya CNEM, Fundación Rigoberta Menchú Tum FRMT y Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala EFPEM, por el tiempo y espacio brindado para el desarrollo de este trabajo.

Quiero agradecer muy profundamente al Doctor **Luis Javier Crisóstomo** por el apoyo incondicional que me brindó al asesorarme integralmente en este proceso y compartiendo sus conocimientos y sabiduría en el área de educación, a la Ajq'ij **Juana Vásquez** por ser mi guía espiritual y abrirme la posibilidad de interconectarme con el universo, al Ajq'ij y Lingüista **Narciso Cojtí**, por compartir sus conocimientos y sabiduría en la revisión de este documento acercándome al enfoque maya y que junto a **Andrés Serrano** realizaron la revisión de la redacción de este estudio.

A mis maestras y tutoras de esta tesis, Doctoras **Rocío Anguita y Henar Rodríguez**, por su paciencia, tiempo, conocimiento y sabiduría al brindarme y acompañarme en el desarrollo de esta tesis, reconociendo que sin sus energías y conocimientos no hubiera sido posible su culminación, a ellas con todo respeto gracias una dos y tres veces gracias.

A toda las personas de cerca y lejos que caminó conmigo este camino y que no mencioné por su nombre, no quiero dejar de agradecer, **agradecemos una, dos y tres veces** a todas esas personas que han hecho posible que generaciones de jóvenes busquen y encuentren un mejor camino, caminos blancos de abundancia para sus pueblos y generaciones, caminos amarillos llenos de significado de vida, caminos verdes de ilusiones y esperanzas, camino rojos que dan fuerza y fuego

de humanidad desde la conciencia social, gracias, gracias muchas y miles veces gracias por creer que es posible compartir tu vida con otras vidas. Para ti que puedas conocer este trabajo, lo ponemos a tu disposición para acercarte al Pueblo Maya y que puedas conocerlo y acompañarlo a que se le respeten sus derechos.

“A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.  
Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan,  
ha llegado la hora del adiós.  
Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación:  
el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor.  
Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América:  
El artista que se va entrega su obra maestra al artista que se  
inicia.  
Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para  
contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la  
rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su  
arcilla”.  
(Galeano, 1995:86)

No cabe duda que desde el interior de mi ser, he descubierto mucha de la arcilla de las abuelas y abuelos. Razón por la cual, **DEDICO ESTA TESIS.**

A mis ancestras y ancestros, a mis abuelas y abuelos de pelo blanco que fueron quemadas, torturadas, mutiladas, esclavizadas, despojadas; a toda esa población originaria exterminada, a los pueblos oprimidos del mundo que luchan por una mejor humanidad y respeto del universo. A ellas y ellos mi admiración y respeto.

Con aprecio y cariño para ustedes...

**Ixkik' Chajal Siwan /Alicia Catalina Herrera Larios**

## ÍNDICE

N°	Contenido	Págs.
	Abriendo caminos...	15
	<i>PRIMER CAMINO: MARCO</i>	
	CONTEXTUAL	
1.	Una mirada al Universo.	25
1.1	Diversidad y desarrollo: de lo general a lo particular.	25
1.1.1	América Latina.	25
1.1.2	Contexto socio-cultural de Guatemala.	30
1.2	Diversidad cultural en Guatemala.	35
1.2.1	Regresando al ayer, para comprender el ahora.	35
1.3	Las culturas de Guatemala.	46
1.3.1	Cultura Maya.	47
1.3.2	Cultura Ladina / Mestiza.	52
1.3.3	Cultura Garífuna.	56
1.3.4	Cultura Xinka	59
1.4	Cambios sociales y relaciones étnicas.	61
1.5	Políticas educativas del Estado guatemalteco.	63
1.6	El currículum educativo a lo largo de los siglos.	69
1.7	El papel del educador/a con relación a la política educativa desarrollada	72
1.8	La Educación superior en Guatemala.	73
1.8.1	Marco legal para el acceso a la Educación Superior.	71
1.8.2	Universidades en Guatemala.	76
1.8.3	Universidad de San Carlos de Guatemala, “única universidad estatal en el país”.	80

<b>N°</b>	<b>Contenido</b>	<b>Págs.</b>
1.8.4	¿Cómo el Estado y las universidades responden a la diversidad cultural guatemalteca? <i>SEGUNDO CAMINO: MARCO TEÓRICO</i>	91
2.	La teoría como referencia y sustento del conocimiento de los pueblos.	99
2.1	Cultura: complejidad de su significado	101
2.1.1	Cultura y cosmovisión.	106
2.1.2	Cultura Maya.	111
2.2	Identidad cultural.	122
2.2.1	Identidad Maya.	126
2.3	Multiculturalidad e interculturalidad ¿cómo se comprende?	129
2.3.1	La atmósfera del multiculturalismo en Guatemala.	134
2.4	Por los caminos de la diversidad	142
2.4.1	Construcción social de la diferencia	144
2.4.2	Diversidad cultural ¿cómo se conoce?	146
2.4.3	Atención a la diversidad en la educación	149
2.5	Educación intercultural	152
2.5.1	Conceptos y significados de la educación intercultural.	154
2.5.2	Los contravalores culturales dominantes en la sociedad y educación en Guatemala.	157
2.5.3	Objetivos y bases de la educación intercultural <i>TERCER CAMINO: MARCO METODOLÓGICO</i>	169
3.	Metodología de investigación	179
3.1	Antecedentes y objetivos de investigación	179
3.2	Investigación holística como propuesta metodológica	183
3.2.1	Principios de la investigación holista para comprender la realidad	188
3.2.2	Paralelismo de los principios de la filosofía holista y la filosofía maya.	193
3.3	Planteamiento metodológico de la investigación proyectiva.	203
3.3.1	Fases metodológicas de la investigación proyectiva.	205

<b>N°</b>	<b>Contenido</b>	<b>Págs.</b>
3.4	Investigación realizada: fases, actividades e instrumentos utilizados	207
3.4.1	Fase exploratoria (2007-2008)	207
3.4.2	Fase descriptiva	208
3.4.3	Fases comparativa y analítica	209
3.4.4	Fase explicativa	210
3.4.5	Fase interactiva	211
3.4.6	Fase de análisis e integración de los resultados	215
3.4.7	Fase de evaluación del proceso.	216
	<i>CUARTO CAMINO: PROPUESTA DE CONVIVENCIA INTERCULTURAL</i>	
4.	Propuesta de Convivencia intercultural socializada por autoridades, docentes, investigadores de la Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC.	217
4.1	Plan de Convivencia intercultural... Una propuesta para la educación superior en Guatemala.	217
4.1.1	Líneas de actuación: Objetivos previstos.	222
4.1.2	Principios de actuación.	223
4.1.3	Políticas y estrategias.	229
4.1.4	Método y técnicas.	234
4.1.5	Desarrollo de actividades.	237
4.1.6	Recursos.	241
4.1.7	Evaluación.	242
4.1.8	Retroalimentación.	243
4.1.9	Anexos.	243
	<i>QUINTO CAMINO: RESULTADOS</i>	
5.	Resultados de la Investigación.	245
5.1	Un contexto de exclusión: la situación cultural guatemalteca.	246
5.2	Dentro de lo cultural también existen obstáculos: educación intercultural, identidad y ciudadanía.	250
5.3	La educación superior estatal en el contexto social guatemalteco: revisión histórica para entender la diversidad étnica.	252
5.3.1	Nuevos escenarios a nivel internacional.	256
5.3.2	Tratamiento político de la diversidad.	258

<b>N°</b>	<b>Contenido</b>	<b>Págs.</b>
5.4	Interculturalidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala.	259
5.4.1	Cooperación con organismos internacionales.	260
5.4.2	Los círculos académicos de poder.	261
5.4.3	Formación continua y actualización de docentes.	262
5.4.4	Análisis de documentos jurídicos legales de la USAC.	264
5.5	Valoración de la propuesta “Convivencia intercultural... una propuesta para la educación superior en Guatemala” por parte de los miembros de la USAC.	268
5.5.1	Valoraciones generales de la propuesta.	268
5.5.2	La convivencia, eje de la interculturalidad.	274
5.5.3	Potencialidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala.	278
5.5.4	Posibilidades para la puesta en marcha de la Propuesta.	284
	<i>SEXTO CAMINO: APRENDIZAJES, CONCLUSIONES Y CAMINOS POR CONTINUAR</i>	
6.	Aprendizajes, conclusiones y caminos por continuar a manera de recomendaciones: una dos y tres palabras.	289
6.1	El camino recorrido.	290
6.2	Los aprendizajes en el camino	291
6.3	Lo que se encontró en el camino académico, según los objetivos propuestos.	295
6.3.1	Conclusiones de los objetivos de la investigación.	296
6.4	Los retos y obstáculos para seguir en el camino	314
6.5	Algunos aportes encontrados en el camino del tratamiento de la diversidad cultural en la educación superior estatal.	319
6.6	A manera de recomendación: una, dos y tres palabras.	322
	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	329
	<b>ANEXOS</b>	359

## Índice de tablas

<b>N°</b>	<b>Contenido</b>	<b>Págs.</b>
Cuadro 1	Universidades en Guatemala hasta el año 2014	77
Cuadro 2	Universidades en Guatemala de los pueblos originarios, hasta el año 2014	79
Cuadro 3	Matrícula de estudiante en la USAC (2005-2010)	88
Cuadro 4	Asistencia Escolar por nivel educativo y origen étnico. (1989 y 2000)	93
Cuadro 5	Alumnado universitario por regiones dentro del país.	93
Cuadro 6	Alumnado universitario por niveles de estudio.	94
Cuadro 7	Diferencias entre educación multicultural e intercultural.	132
Cuadro 8	Lectura de la diversidad cultural	148
Cuadro 9	Paralelismo de la visión holista y maya.	195
Cuadro 10	Paralelismo de la filosofía holista y maya.	197
Cuadro 11	Principios de la comprensión de la realidad holista y maya.	198
Cuadro 12	Principios de la Educación holista y la educación maya.	199
Cuadro 13	Principios de la vida desde la visión holista y la visión maya.	200
Cuadro 14	Principios de la espiritualidad en la visión holista y la visión maya.	201

<b>N°</b>	<b>Contenido</b>	<b>Págs.</b>
Cuadro 15	Comprensión de la Tierra desde la visión holista y la visión maya.	202
Cuadro 16	Fases metodológicas de la investigación proyectiva.	205
Cuadro 17	Propuesta de acciones en la primera etapa.	240
Cuadro 18	Propuesta de acciones en la segunda etapa.	241
Cuadro 19	Propuesta de acciones en la tercera etapa.	242
Cuadro 20	Primer objetivo de la investigación, ideas principales que se extrajeron.	315
Cuadro 21	Segundo objetivo de la investigación, ideas principales que se extrajeron.	316
Cuadro 22	Tercer objetivo de la investigación, ideas principales que se extrajeron.	316
Cuadro 23	Cuarto objetivo de la investigación, ideas principales que se extrajeron.	317
Cuadro 24	Ideas principales de los retos y obstáculos para seguir con el Tratamiento de la Diversidad Cultural en la universidad estatal de Guatemala.	321
Cuadro 25	Ideas sobre Educación Superior.	326
Cuadro 26	Ideas sobre Diversidad étnica cultural.	327
Cuadro 27	Ideas sobre Interculturalidad.	328

## **Acrónimos y siglas utilizadas en la tesis**

ACEM:	Asociación de Centros Educativos Mayas.
AVANCSO:	Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales.
BID:	Banco Interamericano de Desarrollo
CEH:	Comisión de Esclarecimiento Histórico.
CENEM:	Consejo Nacional de Educación Maya.
CEPS:	Consejo de la Enseñanza Privada Superior.
CIEN:	Centro de Investigaciones Económicas Nacionales.
CIRMA:	Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica en Guatemala.
CNPRE:	Comisión Nacional Permanente de la Reforma Educativa.
CONCYT:	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
CPR:	Constitución Política de la República de Guatemala.
CSU:	Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
CUC:	Comité de Unidad Campesina.
CUM:	Centro Universitario Metropolitano, corresponde a la USAC.
EDUPAZ:	Educación para la Paz.
EFPEM:	Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
ETS/USAC:	Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
FLACSO:	Facultad Latinoamérica de Ciencia Sociales.
FRMT:	Fundación Rigoberta Menchú Tum.
IDEI:	Instituto de Estudios Interétnicos de la USAC.
IFP:	Ford Foundation Internacional Fellowships Program / Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford.
IUMUSAC:	Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
MINEDUC:	Ministerio de Educación en Guatemala.
OIT:	Organización Internacional del Trabajo
ONU:	Organización de las Naciones Unidas.
PEA:	Población Económicamente Activa.
PIB:	Producto Interno Bruto.
PNUD:	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
SUN:	Sistema de Ubicación y Nivelación.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura.  
URNG: Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca  
USAC: Universidad de San Carlos de Guatemala.  
USD: Dólar estadounidense.

## **Abriendo caminos...**

Que todas y todos se levanten, que se llame a todas y todos, que no haya ningún grupo, ni dos grupos de entre nosotros que se quede atrás de los demás. (Popol Wuj, Sam: 2011).

La cita con que se inicia la presentación de este estudio, permite demostrar el uso y abuso de la multiculturalidad e interculturalidad en Guatemala, abuso que diversas organizaciones e instituciones con una ideología dominante, hegemónica, colonizadora y excluyente, realizan sobre los conocimientos y sabiduría del Pueblo Maya. Los gobiernos de turno también la han utilizado para hacer un llamado a la paz y a la reconciliación; sin saber el significado de la frase del Popol Wuj que, para el Pueblo Maya abandera movilizaciones, reivindicaciones de los pueblos y sus derechos, es una evocación repetida por más de 300 años, a nivel nacional e internacional, no es más que en la cosmovisión de su pueblo un llamado de guerra.

La Presidenta de la República de Chile Michelle Bachelet, en su conferencia con el tema de Reforma Educativa, Equidad de Género, Interculturalidad e Integración: Instrumentos claves para el Desarrollo, realizada con motivo de los 339 años de aniversario de la fundación de la Universidad de San Carlos de Guatemala, manifestó:

“Estando aquí en Guatemala, yo vi por primera vez hermosas frases del Libro del Consejo de los Quichés, el Popol-Vuh, y quiero concluir citando una bella frase que para ustedes es tan conocida, pero para nosotros, cada vez que la escuchamos, nos emociona y nos inspira. Esa fuente de sabiduría universal que nos han legado los pueblos de esta tierra, cuando decían, tantos años atrás, con

tanta, yo diría, sabiduría: ‘que todos se levanten, que se llame a todos, que no haya un grupo, ni dos grupos de entre nosotros que se quede atrás de los demás’”. (Bachelet, 2015:14).

Sin embargo, la ideología colonizadora, racista, discriminadora y excluyente que ha permeado a la sociedad guatemalteca durante siglos y que coloca a los Pueblos Originarios<sup>1</sup> del país en las posiciones más bajas y serviles en todos los escenarios de la sociedad, tendrá que pasar por revisar la historia heredada que asignó distintas capacidades y ocupaciones, tomando como pretexto las diferencias, ‘aspecto físico, lógicas de pensamiento, cosmovisión, espiritualidad, idioma, cultura, vestimenta’, entre otros.

Diferentes estudios muestran la realidad de la población originaria en Guatemala: “(...) Hasta las primeras décadas del siglo XX no se concebía que en Guatemala los indígenas pudieran ser profesionales, que generaran conocimiento no que pudieran dedicarse a otra cosa distinta que no fuera el trabajo artesanal, de la tierra y, con suerte, al comercio”. (Dary, 2012:11).

Han sido diversos los cambios que se han generado en la sociedad guatemalteca, en los que se encuentran los económicos, políticos, jurídicos, culturales; sin embargo, pese a las transformaciones internacionales y nacionales de la sociedad, en la realidad guatemalteca prevalece en todos los extractos sociales la ideología racista y discriminadora que continúa trasladando y organizando un imaginario social de relaciones de poder de un pueblo sobre el detrimento de otros. El constante irrespeto de la aplicación de la normativa jurídica nacional e internacional que ampara los derechos de los pueblos originarios por parte de diferentes sectores de la sociedad y el Estado, es una tarea de

---

1 El uso del término de “Pueblos Indígenas” en este documento solo aparecerá cuando lo utilicen otros autores, citas textuales o porque la legislación internacional o nacional guatemalteca lo refiere. En caso contrario se utilizarán los términos de “Pueblos originarios, Cosmovisiones originarias, Tradiciones originarias y/o Cosmovisión Maya” para reconocer su status de ser un pueblo legendario y que sus descendientes viven y se acercan a los mismos principios y valores de hace siglos, que si bien es cierto la cultura es cambiante, sus principios y valores subyacen sobre cimientos originarios y sólidos, de ahí su cosmovisión y espiritualidad vigentes y particulares. Asimismo, reconocer ese respeto que se merecen previo a la implementación de las actuales fronteras administrativas (Convenio 169, artículo 1).

descolonización pendiente por los órganos de justicia correspondientes y de la sociedad en general en Guatemala.

El interés por conocer ¿Cuál es el tratamiento de la Diversidad Cultural en los procesos formativos de la Educación Superior estatal en Guatemala? va muy unido a la propia experiencia de vida y se ha convertido como propósito de la investigación teórica, intentando visibilizar la realidad, dado a que se reconoce y argumenta que la diversidad del pueblo guatemalteco es compleja, surge la preocupación de acercarse a una vigilancia epistemológica de su fuerza analítica y heurística, y al principio de la complejidad que es propio de los intelectuales mayas y que tiene coherencia con la perspectiva holística de la educación.

Al revisar la visión de la Universidad de San Carlos de Guatemala, es la institución de educación superior estatal, autónoma, con una cultura democrática, con enfoque multicultural e intercultural, formadora de profesionales con principios éticos y excelencia académica. Sin embargo, la realidad para los Pueblos Originarios es contraria a su visión, principios y objetivos. Esas grandes contradicciones entre la visión, misión, principios y objetivos, unida a las crisis sociales, económicas, políticas, culturales, ideológicas, que se enfrenta en la actualidad a lo interno de la universidad y que se arrastran desde su fundación, aún siguen reproduciendo la alta cultura, con un pensamiento conservador a las élites criollas, con reconocimiento a un saber científico epistémico monocultural euro centrista para la formación de las élites y producción de patrones culturales útiles para la formación de una mano de obra calificada para el desarrollo capitalista.

La universidad pública y el sistema educativo nacional, estuvo y ha estado ligada a la construcción del proyecto nación, un proyecto nacional elitista, excluyente, descontextualizado, neoliberal que solo responde a un modelo nacionalista. El actual paradigma institucional de la universidad estatal ha sido sustituido por un paradigma empresarial.

Al revisar la línea de tiempo de la Universidad de San Carlos de Guatemala a lo largo del siglo XX ha predominado un conocimiento disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción predominantemente colonialista, descontextualizado con relación a las

necesidades del mundo cotidiano de los pueblos que coexisten en la sociedad guatemalteca. Según la lógica de estos procesos, son las y los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y ritmos de investigación bajo un conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico.

Otro de los factores es la pérdida de identidad hacia la lucha y defensa de los pueblos históricamente marginados, la pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas del Estado, políticas sociales (educación, salud, seguridad social, entre otros) inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal, que se impuso internacionalmente a partir de la década de los 80 hasta nuestro días.

Las categorías utilizadas en los discursos políticos dentro de lo interno de la universidad tiene mucha relación con los discursos externos de la sociedad guatemalteca, ‘ciudadana, derechos humanos, democracia, multiculturalidad, interculturalidad, medio ambiente’, entre otros, para responder a sus programas políticos pedagógicos de reforma universitaria pública y que son vistas por la sociedad como insuperables y utilizadas para justificar la apertura generalizada del bien público universitario para la explotación comercial.

Razones por las cuales, surge la necesidad de la reivindicación de la autonomía de la USAC, en la revisión y definición de su misión, visión, valores y objetivos como responsabilidad social dentro de una realidad.

Los resultados obtenidos en el estudio presentado en el Trabajo de Investigación Tutelado en el año 2008, sobre ‘El Tratamiento de la Diversidad Étnica Cultural en los procesos formativos de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala’, demuestran la necesidad de educar para una cultura de la diversidad como es Guatemala y proponer una propuesta de educación intercultural en la tesis de doctorado; para conocer, una conclusión: “La percepción que se tiene de la población indígena como inferior al ladino se demuestra cuando todavía se encuentra un currículum donde no se integra la cultura de la población indígena que asiste a la universidad, la falta de incorporación de docentes (hombre o mujer) que asuma su identidad como indígena y que pueda cubrir las necesidades de esta

población, el considerar que la expresión y el conocimiento del pueblo indígena tiene que ser de una sola línea, asimilarse al ladino, dejar de ver al indígena como culpable del atraso de la nación, entre otros aspectos, para empezar a considerarlos personas merecedoras de una vida digna con igualdad de oportunidades en su diversidad étnica cultural, con su propia forma de vida, principios y valores". (Herrera, 2008:123).

El estudio que se presenta tiene como objetivos: a) Incorporar el enfoque multi e intercultural en el currículum universitario, para eliminar las formas de discriminación y racismo en la vida universitaria; b) Fomentar los valores cívicos, ciudadanos y universitarios en la construcción y desarrollo pensamiento científico, tecnológico, humanístico y ético en la Universidad de San Carlos de Guatemala; c) Promover acciones afirmativas para potencializar y visibilizar el acceso, ingreso, permanencia, egreso y continuidad de mujeres y hombres, desde su diversidad étnica; y, d) Incorporar los conocimientos y prácticas de los pueblos indígenas, con énfasis en las mujeres mayas, xinkas, garífunas y mestizas como un reconocimiento a la diversidad de saberes en la academia. Para el logro de los objetivos descritos anteriormente, se realizó una propuesta de convivencia intercultural que pudiera atender al estudiante que ingresa a la universidad desde la perspectiva de su diversidad étnica cultural.

Cantidad de preguntas pueden plantearse para dar respuesta a los objetivos anteriormente descritos; sin embargo, desde las diferentes teorías consultadas en el tema de la educación, cultura, cosmovisión e interculturalidad, en este punto se plantearon algunas interrogantes: ¿En los programas de estudio, contenidos de cursos, materiales, bibliografía recomendada, actitudes de autoridades y docentes de la universidad se incorpora la diversidad étnica cultural? ¿Cree importante incorporar la interculturalidad en la formación de futuros profesionales en la universidad? ¿El Plan de Convivencia Intercultural propuesto, responde a los objetivos de la universidad? ¿Existe Convivencia Intercultural en la realidad educativa universitaria? ¿Qué aportes teóricos, conceptuales, metodológicos, considera necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para incorporar la interculturalidad en la universidad? ¿Cuál es el potencial de la universidad para abordar la interculturalidad?

Sobre la metodología, comentar que se hizo necesario la mezcla de diferentes métodos, el de casos para la exploración e identificación del tema a estudiar; el etnográfico, utilizándose los pilares clásicos de la observación participante sobre el terreno, las entrevistas a profundidad, y el análisis de datos a través de la aplicación de los instrumentos de investigación. La observación participante y no-participante. Asimismo, se realizaron grupos de discusión en donde se presentaron autoridades, investigadores, coordinadoras y docentes de las diferentes unidades académicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala y expertos claves que abordan el tema de Educación Intercultural.

Sin embargo, dada la complejidad de la sociedad guatemalteca y del sistema educativo superior específicamente, y con la experiencia de los resultados obtenidos en la investigación exploratoria realizada como inicio a este trabajo de investigación, para el trabajo de tesis se tiene la intención de poder llevar a la práctica el método de investigación proyectiva por lo que fue necesario recorrer las fases propias del método: Exploratoria, Descriptiva, Comparativa, Analítica, Explicativa, Interactiva, Analítica que es la integración de resultados y Evaluativa.

Los métodos para seguir este proceso fueron variados, pero para este caso se centró, con la participación de la comunidad universitaria en la puesta en marcha del presente plan de acuerdo a la espiral holística que se acerca a la cosmovisión maya presentada en el tercer camino.

**La investigación está desarrollada en seis caminos**, concepto que en la cosmovisión maya nos conducen al mismo número de oportunidades para conocer la vida en todas sus dimensiones: El **primero camino, rojo**, nos conduce para conocer y alcanzar nuestra fortaleza energética; El **segundo camino, negro o morado**, nos conduce a conocer nuestras flaquezas y debilidades; el **tercer camino, blanco**, nos permite conocer nuestras potencialidades espirituales; el **cuarto camino, amarillo**, nos permite conocer nuestras destrezas materiales; el **quinto camino, azul**, nos da la oportunidad de saber que podemos encaminarnos hacia el camino de la luz y la claridad; y el **sexto camino, verde**, nos permite sentirnos y reconocer que somos uno de los elementos de la madre naturaleza y comprender de forma amplia la cosmovisión.

El **primer camino**, se presenta el marco contextual de la diversidad y el desarrollo desde lo general a lo particular. Cómo en América Latina se están realizando los diferentes cambios y movilizaciones reivindicativas de pueblos originarios desde lo internacional a lo nacional para poder comprender la realidad social guatemalteca. La revisión de los acontecimientos más recientes de la historia de la educación en la región.

Por otro lado, las nuevas manifestaciones, fruto de la nueva conciencia y el cambio de modelos de educación y de paradigmas, parecen demostrar que entre la modernidad y la tradición originaria no existen contradicciones. Asimismo, se presenta el contexto socio-cultural de Guatemala, su diversidad cultural, los acontecimientos ocurridos en la historia de Guatemala, las políticas educativas del Estado de Guatemala, el currículum educativo a lo largo de los siglos, el papel del educador con relación a la política educativa desarrollada para llegar con la educación superior en Guatemala.

En el **segundo camino**, se encuentra el marco teórico, la teoría como referencia y sustento del conocimiento de los pueblos que orientó la investigación. Conceptos como: Cultura, Cultura Maya, Cosmovisión, Cosmovisión Maya, Identidad Cultural, Identidad Maya, Multiculturalidad e Interculturalidad ¿cómo se comprende? La atmósfera del multiculturalismo en Guatemala, Diversidad, diversidad cultural, Construcción social de la diferencia, Educación Intercultural, en donde se aborda el debate que existe entre los diferentes enfoques sociológicos, epistemológicos, políticos, académicos, macro y micro y la manera en que éstos se relacionan con el mundo educativo, la formación de los seres humanos en el campo de la educación, la cultura, y la sociedad según su historia individual y colectiva.

El **tercer camino**, consiste en el marco metodológico de la investigación, los antecedentes y sus objetivos, el método utilizado para el proceso, determinando la estructura de realidad de la universidad objeto de estudio, las técnicas e instrumentos utilizados, como lo fueron la observación participante, las entrevistas a profundidad, los grupos de discusión y el análisis de datos.

En el **cuarto camino**, se presenta la Propuesta de Convivencia Intercultural, socializada por autoridades, docentes, investigadores de

la Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC. Plan que fue formulado del alcance y resultado de los objetivos del estudio realizado en el año 2008, en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala, sobre el Tratamiento de la Diversidad Étnica Cultural en los procesos formativos de la Educación Superior. El mismo contiene: 1. Líneas de actuación. Objetivos previstos; 2. Principios de actuación; 3. Políticas y estrategias; 4. Método y técnicas; 5. Desarrollo de las actividades (acciones, ámbito, actores-actoras); 6. Recursos; 7. Evaluación; 8. Retroalimentación y, 9. Anexos.

El **quinto camino**, se encuentran los resultados del trabajo de campo, en donde se describen los resultados e información obtenida a partir de los diferentes puntos de vista de las personas que han intervenido en la investigación: expertos claves, miembros de grupos de discusión y personal académico entrevistado. A su vez, estos resultados se ven complementados con una revisión de los estudios sobre la temática. Esta revisión teórica permitió contrastar los datos empíricos con las teorías existentes en la literatura para poder, de este modo, identificar los componentes básicos de la convivencia intercultural.

Para la organización de la información se partió de una estructura con diferentes apartados a desarrollar, tales como: el contexto de exclusión, la situación cultural guatemalteca desde sus orígenes y cómo desde lo cultural también existen obstáculos: Educación Intercultural, Identidad y Ciudadanía. Asimismo, se aborda la educación superior estatal en el contexto social guatemalteco; la revisión histórica para entender la diversidad étnica, lo que nos invita a regresar al ayer para comprender el ahora.

En este camino también se abordaron los nuevos escenarios a nivel internacional, el tratamiento político de la diversidad, la interculturalidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala, cooperación con organizaciones internacionales, los círculos académicos del poder, la formación continua y actualización de los docentes. Además se hace mención, el análisis de documentos jurídicos legales de la Universidad de San Carlos de Guatemala, valoración de la propuesta “Convivencia intercultural... Una propuesta para la educación superior en Guatemala”, por parte de los miembros de la USAC, valoraciones generales sobre la propuesta, la convivencia eje de

la interculturalidad, potencialidades de la USAC, y las posibilidades para la puesta en marcha de la propuesta.

Finalmente, el **sexto camino**, se presentan los aprendizajes, conclusiones y caminos por continuar a manera de recomendaciones, camino que tiene el objetivo de dar a conocer experiencias significativas encontradas a lo largo de los diferentes caminos recorridos para la presente investigación, los aprendizajes, los resultados encontrados en el campo académico según los objetivos propuestos de la investigación, retos y obstáculos para ir avanzando en el camino; asimismo, aportes del tema sobre el Tratamiento de la Diversidad Étnica Cultural en la Educación Superior, las conclusiones como aprendizajes en el camino y recomendaciones como una, dos y tres palabras.



# ***PRIMER CAMINO:*** **MARCO CONTEXTUAL**

## **1. Una mirada al Universo**

### **1.1 Diversidad y desarrollo: de lo general a lo particular**

“En una era de expansión de la democracia -y con más gente moviéndose alrededor del mundo- el costo de ignorar las políticas basadas en la identidad será mayor que el costo de aceptarla y articular la diversidad”.  
(PNUD, 2004:27).

#### **1.1.1 América Latina**

Para poder comprender la realidad nacional es oportuno conocer el escenario internacional, que influye en el desarrollo del país y por ende sus ámbitos social y educativo.

Revisando los acontecimientos más recientes de la historia de la educación en América Latina y el Caribe, vemos que en la opinión pública en general han influido mucho los cambios de coyuntura política hacia la democracia y el reconocimiento de la multiétnicidad, multilingüismo y pluriculturalidad. Este es el caso de países como Nicaragua, Bolivia, Ecuador, Chile y Guatemala.

Existen en ellos leyes y normas jurídicas que fundamentan el reconocimiento de las cosmovisiones originarias en el desarrollo de sus pueblos.

De una forma lenta, como diferentes estudios describen, también empieza a florecer una especie de voluntad institucional en este sentido. Tal es el caso de reformas educativas en Brasil, Ecuador, Bolivia, Venezuela, Chile o Guatemala, entre otros. Con ellas se impulsa el reconocimiento y la valoración de las cosmovisiones originarias basadas en sus principios y valores, herederos de una cultura milenaria, depositarias de siglos de conocimiento y portadoras de tradiciones y enseñanzas ancestrales.

Por otro lado, las nuevas manifestaciones, fruto de la nueva conciencia y el cambio de modelos de educación y de paradigmas, parecen demostrar que entre la modernidad y la tradición originaria no existen contradicciones. Así lo manifiestan expertos intelectuales de estas culturas.

Las nuevas corrientes de pensamiento, los nuevos cambios y escenarios a nivel internacional, los esquemas educativos desde el pensamiento de las cosmovisiones originarias, conforman la novedad de la pedagogía en América Latina, y probablemente lleguen a convertirse en los cimientos de un nuevo paradigma de la educación superior dirigido a asegurar la paz, la democracia y la reconciliación de la mente, el cuerpo y el cosmos, como lo manifiestan especialistas en educación desde la Cosmovisión Maya.

Explicar la vigencia de estas iniciativas en América Latina y el Caribe requiere del tratamiento de su contexto, pues con excepción de muy pocos países que no cuentan con población originaria, en general la presencia de estos pueblos es muy amplia, habitualmente en una situación de gran desventaja social, económica y política.

Según Barreno durante la quicentenaria marginación a que se ha visto sometida esta población, hasta ahora no existen estadísticas reales acerca de su demografía, identidades, idiomas y tipos de atención educativa por parte de centros de educación superior públicos o privados. “(...) este es el contexto donde han surgido las iniciativas indígenas dispuestas a cubrir todas aquellas necesidades que ni los

gobiernos ni la mayoría de universidades han querido implantar en los diferentes países, aun y cuando se hayan firmado tratados específicos, tal como los acuerdos de paz en Guatemala” (Barreno, 2002: 77).

Existen datos que indican que hay alrededor de 40 millones de personas en América Latina (González, 1994) que admiten su identidad indígena y/o hablan un idioma originario. Los indígenas representan aproximadamente el 10% del total de habitantes de la región. Pero esta representación dista de ser uniforme y varía de país a país. En algunos, los indígenas ascienden a menos del 3% e inclusive del 1% del total, como en Costa Rica y Brasil. Sin embargo, en otros países los indígenas constituyen verdaderas mayorías demográficas, como en Bolivia y Guatemala, países con una presencia indígena que supera el 50 ó 60% (López, 2005).

Los estudios del Banco Mundial y del BID han demostrado que la población indígena se encuentra representada entre los pobres de manera desproporcionada. Por ejemplo, a principios de los años noventa, en México, el 80% de los indígenas y el 18% de los no-indígenas vivían bajo la línea de pobreza. La discriminación racial constituye un factor no económico que explica la ausencia de beneficios económicos para los pueblos indígenas. Patrinos y Psacharopoulos (1994) demuestran que un gran porcentaje de las diferencias de ingresos laborales entre la población indígena y no indígena en varios países de América Latina “carece” de explicación. Es decir, no se debe a factores que afectan a la productividad, como más educación o mayor experiencia laboral. Esta diferencia salarial debida a la discriminación racial puede alcanzar cuotas elevadas, de hasta el 50% en Perú y del 52% en Guatemala.

Adicionalmente, la “invisibilidad” de los pueblos originarios en las estadísticas oficiales dificulta determinar los efectos del desarrollo económico sobre estos. Por ejemplo, los Maasai de Kajiado han experimentado un proceso de empobrecimiento a pesar de los ingresos per cápita por encima del promedio nacional en el distrito en el que viven. Ello indica que el crecimiento económico y el efecto del “goteo” no son estrategias adecuadas para combatir la pobreza de los pueblos originarios.

Las teorías económicas occidentales no pueden ser referentes totalmente aplicables a los pueblos originarios. Falta recurrir a teorías y lógicas económicas desde el esquema cultural originario para despegar con un desarrollo sostenible y no solamente sostenido.

Un aspecto con mucho peso en el siglo XXI es la tecnología, que es una fuente de poder y un instrumento de rápida expansión de las culturas por el mundo, frente a la gran influencia que ejerce la globalización económica. El desarrollo sostenible, por tanto, no puede permanecer ajeno a los medios tecnológicos, porque en el fondo su contribución virtual tiene mayor carga económica para los menos favorecidos, contribuyendo de muchas maneras a una educación más informativa y comunicativa.

El Informe de Desarrollo Humano reconoce que las políticas basadas en la identidad pueden ser polarizantes y que amenazan la paz y el desarrollo. Manifiesta que esto puede suceder cuando grupos étnicos, religiosos y/o culturales son denigrados o excluidos de la sociedad mayoritaria, y responden por medio del activismo político, por lo que recomienda “la construcción de sociedades inclusivas y culturalmente diversas, si los aspectos potencialmente destructivos de las políticas basadas en la identidad desean ser evitados” (PNUD, 2004: 2).

Con todo lo anterior, y mientras países, naciones, estados desarrollados buscan que países con poblaciones originarias alcancen el tan anhelado desarrollo, cabe resaltar que dentro de las cosmovisiones de las sociedades originarias, en su visión del sentido que tiene y debe tener la vida de las personas, no existe el concepto de desarrollo.

En estudios realizados bajo la dirección de la Dra. Teodora Zamudio, con relación a la visión indígena del desarrollo se reconoce que “(...) no existe la concepción de un proceso lineal de la vida que establezca un estado anterior o posterior, a saber, de subdesarrollo y desarrollo; dicotomía por la que deben transitar las personas para la consecución de una vida deseable, como ocurre en el mundo occidental. Tampoco existen conceptos de riqueza y pobreza determinados por la acumulación o carencia de bienes materiales. Mas existe una visión holística acerca de lo que debe ser el objetivo o la misión de todo esfuerzo humano, que consiste en buscar y crear las condiciones materiales y espirituales para construir y mantener el ‘súmak káusai’

(‘buen vivir’), que se define también como ‘vida armónica’ (Viteri, 2006: 1).

Viteri continúa argumentando que “por la diversidad de elementos a los que están condicionadas las acciones humanas que propician el ‘súmak káusai’, como son el conocimiento, los códigos de conducta éticos y espirituales en la relación con el entorno, los valores humanos, la visión de futuro, entre otros, el concepto del súmak káusai constituye una categoría central de la filosofía de vida de las sociedades indígenas. Visto así, el súmak káusai constituye una categoría en permanente construcción” (Viteri, 2006: 1).

En una comprensión general se puede decir que el súmak káusai es un concepto indígena de sustentabilidad y paradigma alternativo al desarrollo, que se apoya en el conocimiento, que es la condición básica para la gestión de las bases locales ecológicas y espirituales de sustento y resolución autónoma de las necesidades. Aquello supone el desarrollo de sistemas productivos coherentemente adaptados a las condiciones del entorno.

Por tales razones y mucho más, y con palabras de Viteri, “resulta inapropiado y altamente peligroso aplicar en las sociedades indígenas el paradigma ‘desarrollo’ tal y como es concebido en el mundo occidental, ni siquiera en el supuesto de que este concepto, lejos de ser la entelequia que es, resulte un sinónimo de bienestar. Puesto que el ‘súmak káusai’ tiene una trascendencia mayor a la sola satisfacción de necesidades y acceso a servicios y bienes. En este contexto la visión de la vida y del ‘buen vivir’, sintetizados en la categoría filosófica del súmak káusai, no puede entenderse como un concepto análogo al desarrollo” (Viteri, 2006:1).

Sin embargo, continuamente, por las diferentes relaciones con la sociedad urbana, los pueblos originarios han ido asimilando, en mayor o menor grado, el concepto de desarrollo desde un pensamiento occidental, viéndose en la encrucijada de optar por la tradición o la modernidad.

En la actualidad es frecuente escuchar en los discursos de los líderes originarios este término, casi siempre asociado al de pobreza. Sin asumir con ello que la introducción del concepto de desarrollo en los

pueblos indígenas aniquila lentamente la filosofía propia de su cosmovisión.

### 1.1.2 Contexto socio-cultural de Guatemala

“Queremos lograr la equidad económica y política para el resto de nuestros hermanos. **No se piden privilegios sino igualdad**”. (Velásquez, citado en San Román, 2008:2).

La nación guatemalteca es multiétnica, pluricultural y plurilingüe, conformada por los pueblos maya, ladino, xinka y garífuna, con una gran diversidad cultural y lingüística.

Guatemala es un país con grandes contradicciones. Por un lado, posee una riqueza cultural milenaria, depositaria de siglos de conocimiento y portadora de tradiciones y enseñanzas ancestrales; y por otro lado, existen serios problemas de pobreza económica, impunidad, violencia, racismo y desigualdad.

En los últimos años del siglo XX, “se estima que aproximadamente el 75% de la población vive debajo de la línea de pobreza y casi el 58% tiene ingresos por debajo de la línea extrema de pobreza. Este hecho resalta al examinar los indicadores sociales y económicos del país, que incluyen bajos niveles educativos, pobre cobertura en salud, malnutrición y una gran disparidad en los ingresos de las distintas clases sociales. El país tiene uno de los índices de analfabetismo más altos de América Latina (29.6% en 1999). Sin embargo, este índice se ha ido reduciendo en los últimos años, al pasar de 37.5% en 1995 a la cifra antes señalada” (MINEDUC, Memoria de labores 1996-1999:3). Las tasas de analfabetismo son más altas en el área rural y entre las mujeres, principalmente en los departamentos con población mayoritariamente indígena.

Y a inicios del siglo XXI los datos de agravan. Se puede comprobar que, de acuerdo al Censo 2002, la realidad en que viven los 4.411.964 mayas en Guatemala es calamitosa. Según Inforpress Centroamericana, del total de la población maya el 68,3% vive en el área rural, en condiciones de pobreza hay un 87%, un 41,7% es analfabeta, pero las mujeres llegan al 63,2%, el 8% de los diputados son indígenas que responden a los intereses de diferentes partidos y de cada 10 universitarios, 9 son ladinos. El pueblo maya es el más afectado por el

bajo nivel de liberación que ha logrado con relación a la pobreza, el hambre, la discriminación, la inseguridad, la injusticia, el desempleo y la exclusión política (El mundo, 2006).

La Constitución Política de la República de Guatemala, en la sección tercera, artículo 66, “Protección a los grupos étnicos”, establece que “(...) El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones (...)”. El Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, en su capítulo IV relativo a los Derechos Civiles, Políticos, Sociales y Económicos, en el párrafo 3 del literal B, comienza “Reconociendo el papel que corresponde a las comunidades, en el marco de la autonomía municipal, para el ejercicio del derecho de los pueblos indígenas *a decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo*, y en particular con relación a la educación, la salud, la cultura y la infraestructura, el Gobierno se compromete a afirmar la capacidad de dichas comunidades en esta materia.” (Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, 1995).

Al revisar el Acuerdo arriba mencionado encontraremos que en el párrafo 3 del literal G del Capítulo III, relativo a Reforma Educativa, puntualiza: “En el contexto de la reforma educativa, se tendrán plenamente en cuenta las distintas experiencias educativas mayas, se seguirán impulsando las Escuelas Mayas y se consolidará el Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural para los pueblos indígenas y la Franja de Lengua y Cultura Maya para toda la población escolar guatemalteca (...)”. Haciendo mención también a la necesidad de ir propiciando la transformación académica y curricular de la educación superior y sus entidades, dando respuesta a la diversidad étnica, tomando en cuenta la cosmovisión indígena de los pueblos.

Conjuntando estas dos citas, se entiende que los pueblos indígenas tienen el derecho a decidir sobre el tipo de desarrollo que necesitan, y es una obligación por parte del Estado y sus instituciones educativas la creación en todos los niveles del sistema educativo, y principalmente en la educación superior, de procesos encaminados a la igualdad de todos los pueblos. Estos elementos implican que la Universidad es necesaria para llevar a cabo un desarrollo científico, pero también es un medio de generar una propuesta de desarrollo desde las diferentes cosmovisiones que llegan a sus salones, con la plena y total participación de los pueblos indígenas.

A pesar del reconocimiento histórico que supuso la firma, en 1996, del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, dentro de los acuerdos de paz que pusieron fin a 36 años de conflicto interno, muy pocos avances significativos han tenido lugar. El acceso a la justicia, la plena participación política, la tenencia de la tierra y la educación bilingüe e intercultural son sólo algunos de los temas pendientes.

Según el Ministerio de Finanzas de Guatemala, es el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas el que menos cumplimiento ha tenido, lo cual se agrava cuando se constata que los mayores problemas en el logro de los indicadores de desarrollo se encuentran en la población indígena, derivados del racismo y discriminación que aún imperan en el país.

El escenario nacional de desarrollo en Guatemala tiende cada vez más a adoptar la modalidad de descentralización. Sin embargo, tiene aún mucha carga de asistencialismo gubernamental. Algunos instrumentos legales contribuyen a cierto grado de normalización de dicho tipo de desarrollo, tales como el Código Municipal, la Ley de Consejo de Desarrollo y la Ley de Descentralización, aunque no han sido empleados correctamente para que beneficien a la población, sino que han beneficiado a pequeños grupos (políticos).

El querer implementar políticas de desarrollo en la población guatemalteca desde una visión occidental de desarrollo es sostener que la asimilación de estos criterios sigue vigente y es un fenómeno que cada día se profundiza en la sociedad. Los vectores iniciales de esta visión fueron los invasores y la iglesia católica. Hoy resultan ser los centros educativos, los docentes monolingües y las ONGs, que a través de sus líneas de “cooperación al desarrollo” han acuñado y siguen consolidando esta visión con una mirada desarrollista que automáticamente coloca a las sociedades indígenas como colectividades “en vías de desarrollo”, pero no un desarrollo proveniente de la misma cosmovisión, por lo que resulta contrastante con la realidad de los pueblos originarios.

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2003) indica que el desarrollo está también vinculado a las violaciones a los Derechos

Humanos, y muy condicionado por ellas. En Guatemala los derechos más vulnerados, entre otros, son:

El derecho a la vida, que está circunscrito a la seguridad que el Estado puede dar para el acceso a los servicios públicos vitales, la seguridad en la locomoción y la seguridad sobre los bienes. Esto último ha afectado mucho a los más pobres, en referencia a la tenencia de la tierra. Existe un alto índice de muertes, asaltos y ejecuciones extrajudiciales como una estrategia de limpieza social.

El derecho a la justicia, que tiene que ver con el derecho a ser protegido por las leyes del país y a recibir justicia gratuita, pronta y cumplida. Es fundamental la observancia del debido proceso, pero también la agilización del proceso, porque en el año 2006 varios casos de reos fueron atendidos después de permanecer encarcelados por un tiempo de uno a dos años.

Los derechos cívicos y políticos, los cuales son violados cuando no se respetan los procesos democráticos que la sociedad en su conjunto pide para sí. El Estado de Derecho se deteriora debido a la ineficacia de algunas instituciones de Derechos Humanos. La agudización de la pobreza es agudización de la violación a los Derechos Humanos, porque aleja a la mayoría de los servicios que podrían mejorar su calidad de vida. En consecuencia no se ve un panorama favorable para el cumplimiento de los acuerdos de paz.

Hay que resaltar los indicadores económicos que verifican la crisis de desigualdad y la depredación de los recursos naturales. La pobreza no se ve reducida, y se mantienen la restricción a las libertades y oportunidades de mejoramiento y la falta de cohesión política alrededor de los medios de producción económica debido a los dispares intereses, entre los que prevalece el poder de los propietarios del capital y los intermediarios del recurso financiero. Esto trae consigo un aumento de la ocupación en el sector informal, el incremento de la población infantil que forma parte del Población Económicamente Activa, PEA, y el estancamiento en la evolución del consumo familiar, mientras que hay un leve crecimiento económico en el país.

El derecho a la educación con pertinencia cultural es un capítulo que ha sido reducido a los factores de identidad, pero se descuida la relación

que debe existir entre la educación, la identidad y el mejoramiento de la calidad de vida. Por lo tanto, la educación tiene que hacerse operativa, permitiendo el progreso económico con identidad según el contexto en que se vive. La reforma educativa no debe ser un elemento para que un gobierno se dé a conocer, sino para la satisfacción de necesidades y canalización de expectativas sociales. Para ello, el desarrollo y la educación necesitan establecer un nexo más fuerte, a fin de que efectivamente se contribuya al establecimiento de un progreso económico con calidad.

Es importante recordar que Guatemala cuenta con recursos naturales, especialmente la tierra, que no está siendo utilizada correctamente. En primer lugar, por su forma de distribución o tenencia, que históricamente se da en forma de minifundio y latifundio; y en segundo lugar, por el uso inadecuado al ampliar la frontera agrícola en tierras de vocación forestal a falta de planes y programas de producción y manejo. Esta situación agroforestal incrementa las posibilidades de erosión y desertificación, afectando la relación entre personas y naturaleza, especialmente por la escasez del recurso agua.

La situación diversa de la realidad guatemalteca es compleja. Al estudiar los avances en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, dentro de los llamados acuerdos de paz que pusieron fin a 36 años de conflicto armado interno, vemos que muy pocos han sido los avances significativos. Pablo Ceto, político indígena, lo expresa así: “El retraso en el cumplimiento es por la falta de voluntad política, debido a la mentalidad racista y colonial de los gobernantes. Por ello, las medidas que se han ido tomando son cosméticas, para mantener las apariencias, pero **no hay políticas públicas que se dirijan a tratar los problemas** de nuestros derechos” (San Román, 2006:1).

De manera integral, aun cuando el conflicto armado interno ha terminado, Guatemala sigue atravesando graves problemas económicos, sociales, culturales y de violencia. La economía nacional enfrenta un período de franco deterioro, lo cual puede verse en el aumento del desempleo y subempleo y en la pérdida del poder adquisitivo, con los consiguientes efectos sobre los niveles de pobreza que presenta el país. Esto contribuye a crear un clima de inestabilidad política y de seguridad. El impacto inmediato se hace notar sobre los niveles de financiamiento para mejorar los niveles de vida de la

población marginada, la educación, desde la inicial hasta la superior, y la falta de salarios adecuados, o en su defecto, oportunidades de empleo para los graduados universitarios, con más énfasis para los profesionales de los diferentes pueblos originarios. El desarrollo profesional es así limitado.

## **1.2 Diversidad cultural en Guatemala**

“Desde hace 500 años los pueblos indígenas fueron marginados en su propia tierra. El maltrato se inició con el choque violento de la conquista: sollozos, quejidos, silencio secular. Los pueblos indígenas fueron sometidos y siguen siendo sometidos”.

(Azmitia, 1993:21).

Para poder abordar este tema, se hace necesario conocer los fundamentos que permitan ampliar el panorama. En los tiempos actuales, la realidad guatemalteca atraviesa uno de sus más grandes desafíos, y ésta no podrá comprenderse si no se revisa un poco la historia.

### **1.2.1 Regresando al ayer, para comprender el ahora**

Hay mucho que estudiar y conocer sobre los orígenes e historia del pueblo de Guatemala. Sin embargo, para su comprensión y el acercamiento al tema, se describirán de una forma general algunos acontecimientos que permitirán ampliar un poco el panorama de la realidad guatemalteca con relación a la diversidad étnica cultural del país.

1400, época precolombina:

Antes del arribo de los españoles, el área geográfica correspondiente a lo que ahora es Guatemala formaba parte de un complejo mosaico étnico. Las ciudades-estado habían existido durante varios siglos, al contrario que en el resto de Mesoamérica, donde el desarrollo había sido más limitado. En el territorio de la actual Guatemala, el estado más poderoso y más grande era el reino K'iche'. Probablemente alcanzó su máxima extensión a mediados del siglo XV, cuando se extendía desde lo que sería Soconusco, en las tierras bajas del Pacífico, hasta las tierras altas de lo que después fueron las Verapaces. Durante esa época, los k'iche' ejercieron dominio sobre una región de unos 25.000 kilómetros

cuadrados y una población de aproximadamente un millón de habitantes.

El estado K'iche' se expandía por el norte, el este y el sur. Los mayas q'eqchi', poqomchi' y poqomam fueron desplazados hacia el noreste y este, en tanto los mayas kaqchikeles y tz'utujiles, que inicialmente eran parte de la gran familia k'iche', se separaron para formar estados independientes. Los pequeños estados de los tz'utujiles y los kaqchikeles se extendieron hacia el sur y el este, presionando el territorio de los xinkas. La hegemonía kaqchikel fue vista como una amenaza por los maya poqomam con el asentamiento de la capital en el Valle de la Ermita. Los xinkas se encontraron con la expansión hacia el oeste de los estados pipiles en El Salvador.

Estos pequeños estados formaban parte ya de la periferia de un poderoso imperio que habían formado los nahuas, en el centro de lo que sería posteriormente México, durante la segunda mitad del siglo XV. Sin embargo, su avanzada se vio abruptamente interrumpida por la llegada de los españoles (PNUD, 2005).

“(...) En su diario del Descubrimiento, el almirante escribió 139 veces la palabra oro y 51 veces la palabra Dios o Nuestro Señor. Él no podía cansar los ojos de ver tanta lindeza en aquellas playas, y el 27 de noviembre profetizó: tendrá la cristiandad negocio en ellas (...). (Galeano, 1971: 1).

1524, invasión española:

En tiempos de la conquista, los españoles encontraron en Guatemala un verdadero mosaico étnico. Pero, frente a esta diversidad, la dominación española trató de imponer su propio proyecto de uniformidad étnica estatal, enmarcado en el orden colonial que implantaba en otros lugares de su imperio. Se basó, fundamentalmente, en la nivelación y asimilación de los indígenas como súbditos de un nuevo y único señor: El Soberano del Reino de Castilla, y después de España.

La asimilación de nuevos valores y creencias tenía el objetivo de borrar la antigua identidad. La dominación colonial debía, por consiguiente, completar la conquista erradicando no sólo idiomas y creencias, en tanto bases cruciales de identidad precolombina, sino también la anterior territorialidad en la que descansaba la soberanía, la otredad de

los pueblos indígenas. Con ese fin, se destruían las capitales de los reinos indígenas, formados muchas veces con indígenas pertenecientes a distintas etnias. Los nuevos referentes de poder y la identidad serían la Corona de Castilla, España y la Iglesia Católica.

La estructura étnica y social de la colonia descansaba en un sistema estamental complejo y racista, basado en el origen y color de la población, y se desarrolló en forma desigual y diferenciada en el tiempo y espacio (PNUD, 2005).

La cultura y el idioma del español fueron calificados como positivos, buenos y hasta superiores; la cultura e idioma de los pueblos mayas fueron tachados de negativos, malos e inferiores, predominando la religión para la calificación y tratamiento de la cultura de los indígenas. Los españoles eran cristianos, mientras los mayas eran politeístas (Cojtí, s/f.: 5).

1821, independencia criolla de España:

En ese año se culmina la independencia de España. Las ideas surgidas en el seno de la Sociedad de Amigos del País, suscritas sobre todo por los miembros de la élite de la ciudad de Guatemala, principiaron a dar forma a un modelo de nación. Modelo que consideraba obligatorio “civilizar” a los dos sectores mayoritarios de la sociedad centroamericana y guatemalteca en particular, los indígenas y los ladinos o castas.

Dentro de los requisitos que debían cumplir estaban: “vestir y calzar a la española” o a la “occidental”; que los indígenas dominaran el castellano; que llegaran a poseer junto a los ladinos los rudimentos de la alfabetización, leer, escribir y aritmética básica; que se convirtieran en consumidores de productos españoles u occidentales; que tuviesen como meta transformarse en propietarios individuales; que fueran productores de cultivos ligados al mercado mundial, pues la siembra de maíz, frijol, plátanos, etc., era vista como una característica de la economía de subsistencia y la ruralidad y, según esa idea, alejada del progreso. Otro requisito era que profesaran la religión católica, considerada como fundamento civilizador (Adams, 1999).

Adams y otros describen que, en esa dinámica “civilizadora”, el sector social de los ladinos y/o castas guatemaltecas se vio favorecido frente al de los indígenas, debido a cuatro razones: primero, por su condición predominantemente mestiza, que lo ubicaba en un estatus intermedio en el sistema de castas colonial. La inmensa mayoría de sus integrantes dominaba el castellano, aunque fuesen esencialmente analfabetos y poseyeran rasgos culturales comunes con los indígenas por razón del mestizaje. Una segunda causa, por tener los ladinos presencia rural y urbana departamental en casi todo el territorio del Estado. Tercero, por su condición cada vez más consolidada de trabajadores libres y propietarios en el campo y la sociedad urbana, aunque muchos de ellos estuvieran sujetos a la esfera del trabajo forzado en materia de construcción de la infraestructura (camino, puentes, ferrocarriles, etc.). Cuarto, los miembros del sector ladino y de castas venían siendo favorecidos en ese proceso “civilizador” por el hecho de que, a diferencia de los indígenas, que enfrentaban una prohibición expresa desde la época colonial, formaban parte de las milicias desde mediados del siglo XVIII.

Con la realidad socio-económica y de construcción del proyecto nacional guatemalteco, los ladinos de Guatemala se vieron beneficiados como grupo, cultural y socialmente, a lo largo de su proceso de asimilación al proyecto criollo. Se fueron creando fórmulas de participación ciudadana que mantuvieron el interés por diferenciar a indígenas de ladinos, lo cual implicó el reconocimiento de la diversidad étnica de manera explícita (Adams y otros, 1999).

Durante la independencia, el campesinado guatemalteco era el eje tributario que sostenía al Estado, al mismo tiempo que estaba obligado a realizar servicios personales y aportar su mano de obra, así como alimentos.

Para ir conociendo el porqué del uso de los términos originarios, se puede decir que la población *indígena* se identifica como tal a través de su ascendencia, de sus antepasados igualmente indígenas. Su gente se identifica con la lengua, el traje, la dedicación a la tierra y la cosmovisión, entre otros aspectos. El resto de la población se identifica con el término *ladino*, que se puede utilizar de diferentes maneras, y que se refiere más que todo a las personas que se consideran no

indígenas, que en su mayoría son personas mestizas de ascendencia mixta y que en conjunto rechazan la parte indígena de su identidad.

Las personas no indígenas, ladinas o mestizas, tienden a diferenciarse internamente “por regionalidad, clase social, riqueza y, en algunos casos, por tener antecedentes extranjeros no españoles (chinos, estadounidenses, franceses). De una forma más restringida, se utiliza también para referirse a diversos grupos de personas, principalmente los de occidente y en algunos de oriente, que reclaman específicamente una descendencia española” (Adams, 1999:27). Asimismo, las comunidades consideradas no indígenas tendían a organizarse en torno a una cultura mestiza, destacando la diferencia con los indígenas.

Los próceres de esta etapa descalifican a los pueblos no criollos, tales como el mestizo, el negro y el indio. Los guatemaltecos verdaderos y normales eran solamente los criollos, mientras que los demás eran obstaculizadores de la viabilidad del país. De ahí que se diga que Guatemala, como proyecto de nación, fue mal concebida y mal parida, pues nació excluyendo y descalificando a la mayoría de su población.

“El criterio predominante para la calificación y tratamiento fue la condición étnica y racial. Los criollos eran física y culturalmente buenos, mientras los otros pueblos, como el maya, debían ser mejorados a través del cruce de razas, y de la aculturación o el etnocidio” (Cojtí, s/f.: 5).

1871, la revolución liberal:

El régimen conservador que gobernó el país de 1839 a 1871 se planteó la necesidad de aislar a las comunidades indígenas, e incluso a algunas ladinas, mientras persistieran en su carácter corporativo. Por motivos económicos, con el respaldo esencialmente de los sectores comercial/cafeteros, la diversidad tripartita que regía las relaciones étnicas fue simplificada con la fórmula de la bipolaridad que se daba en los Altos, y que se convirtió en la forma de definir al país y justificar el mantenimiento de una ciudadanía limitada, base de un nacionalismo excluyente. Esas y otras razones originaron que el reconocimiento de la diversidad étnica terminase por no tener una correspondencia o derechos en la práctica cultural, y no fuera incluido en lo legal. Esta determinación coincidía con la política asimilacionista y de integración a la “cultura nacional” propugnada a nivel latinoamericano en

concordancia con el Convenio No. 107 de la Organización Internacional del Trabajo, OIT; erogado en 1957 y derogado en 1989 con la promulgación del Convenio 169.

A los indígenas y su forma de vida se les vio como un obstáculo para alcanzar la modernidad y como un problema que se necesitaba solucionar a largo plazo. Prevalcía una visión racista que argumentaba la supuesta condición degenerativa y decadente de los indígenas contemporáneos en relación con los antiguos mayas, cuyos efectivos sólo entorpecían el progreso y la nación. A los indígenas se les vedó el usufructo de la ciudadanía universal, justificando tal acto en la continuidad colonial y en el peso que alcanzó la ideología étnica dominante.

En esa época, la identidad nacional propuesta por sus dirigentes fue elaborada de manera ambigua, al reconocer de manera negativa, como un pasivo histórico, la existencia de una diversidad étnica en el país, y al mismo tiempo al rechazar ideológicamente al “otro” como parte de esa identidad.

La diversidad étnica se convirtió en la justificación de una ciudadanía limitada en su alcance universal, y en el sostén de un nacionalismo excluyente. Los indígenas fueron encuadrados en una práctica legislativa de carácter segregador, de larga experiencia colonial, que al ser promovida a través de leyes secundarias evadía su contradicción con el discurso universalista liberal.

La historia marca también la dinámica de las categorías étnicas, donde el ladino se fue convirtiendo en el representante idóneo de la nacionalidad guatemalteca, mientras que el indígena fue visto como un actor incómodo, en la medida en que se le siguió adjudicando una inferioridad social, sustentada en la idea de una supuesta degeneración cultural e histórica, que lo proyectaba socialmente como un factor de atraso para la modernidad buscada. Se fueron creando fórmulas de participación ciudadana que mantuvieron el interés por diferenciar a los indígenas de los ladinos, lo cual implicó el reconocimiento de la diversidad étnica de manera explícita en las leyes, especialmente durante el período conservador (1839-1871) (PNUD, 2005).

Eran considerados buenos guatemaltecos los partidarios de la propiedad privada y del liberalismo económico. Los malos guatemaltecos eran siempre los indígenas, pero por otras razones: por tener propiedades comunales y no privadas; por no consumir, es decir, por no tener necesidades materiales iguales a los mestizos; y por no ser productivos, de conformidad al código establecido por ellos, la clase dominante. El criterio predominante para la clasificación y el tratamiento consecuente fue el del liberalismo, pero aplicado colonialmente contra el indio, calificado de haragán, borracho, improductivo y austero. Estos supuestos defectos significaron para éste expropiación de sus tierras comunales, sometimiento a trabajos forzados y persecución cultural (Cojtí, s/f.: 6).

1944, revolución democrática del mestizo:

Los gobiernos de ese período (1944-1954) se caracterizaron por impulsar la modernidad social y económica del país. Vieron la necesidad de transformación de la estructura tradicional agraria, en la cual las manifestaciones discriminatorias en los trabajos y las deudas forzadas eran sufridas por los indígenas. El reto estaba en eliminar la lógica de las legalizaciones, del pago en especie, del uso de las tiendas de raya y de las deudas por trabajo en el campo (Adams y otros, 1999: 21).

La transformación debería incidir en el sector numéricamente más importante de la población rural guatemalteca, el campesinado indígena, quien resultaría beneficiado con su incorporación al proyecto nacional guatemalteco.

Con la aprobación del Código de Trabajo en 1947, las relaciones laborales se siguieron definiendo por el trato racista hegemónico sobre el indígena, en ese momento identificado como mozo o jornalero.

Fue con la Reforma Agraria impulsada en el gobierno de Jacobo Árbenz Guzmán cuando se plantearon mayores avances para remediar el problema de la desigualdad frente a la propiedad y el usufructo de la tierra. Sin embargo, el giro de la historia se dio pronto, debido a los intereses de los terratenientes y compañías estadounidenses, que no permitieron la transformación de la estructura social agraria proyectada. Hay que reconocer que la práctica del trabajo forzado habría de recorrer

aún un tortuoso camino, pues se mantuvo en muchos lugares como práctica social hasta la década de 1970, con la complicidad del Estado, las autoridades, el ejército y los grandes propietarios (PNUD, 2005).

La población que obtuvo con diferencia más beneficios ante los esfuerzos anti-oligárquicos de ese tiempo fue la población ladina empobrecida. Sin embargo, conocieron también los límites de la modernización, al sufrir retrocesos con el incumplimiento de las promesas de ascenso social y democratización política, cuando los cambios supusieron una amenaza a los intereses de la oligarquía, dando lugar al anticomunismo como política de Estado.

Los buenos guatemaltecos, desde el punto de vista étnico, eran los mestizos, y los mayas seguían siendo considerados los malos. Los indígenas, por su aislamiento, hacían dual la sociedad guatemalteca, por lo que había que incorporarlos a la sociedad, a la cultura nacional, la cual era naturalmente la cultura mestiza. La Revolución del 20 de octubre de 1944, al derogar las deudas y los trabajos forzados que padecían los mayas, fue un progreso en el campo de sus derechos socioeconómicos, pero no en el de sus derechos políticos y culturales.

El criterio para calificar y tratar a los pueblos como buenos o malos era su identidad o similitud con el pueblo mestizo. Fuera del ámbito mestizo no había posibilidad de ser buen guatemalteco. Desde entonces, empezó a aplicarse el principio de que “para salvar al indio, hay que matarlo”, es decir, para salvarlo económicamente, hay que matarlo culturalmente. El etnocidio es un prerrequisito del desarrollo, es decir, que primero debe darse la desindianización y después vendrá el desarrollo (Cojtí, s/f.: 5).

1960-2014, cambios sociales, represión y más:

Años después se produce la apertura democrática. La Constitución Política de 1985, por primera vez y después de 164 años de vida patria independiente, reconoce a los mayas el derecho a su identidad, lo que equivale a reconocer que también eran y son buenos guatemaltecos. Pero este reconocimiento tardío, hasta ahora, ha quedado en el papel, es decir, que no se cumple en la realidad o en la práctica.

Por no haber podido transformar las bases históricas de la estructura social, en la segunda mitad del siglo XX los hogares indígenas siguieron, en algunos casos, dependiendo del trabajo estacional en las fincas de la costa y boca costa, donde su mano de obra barata permitió a los terratenientes el crecimiento de su productividad y la inserción en la economía capitalista de una forma que no se había conocido antes en Guatemala.

Los indígenas fueron beneficiados y afectados por estos cambios, que también fueron de orden cultural. El dominio cada vez más extendido del español entre sus miembros estaba rompiendo las barreras que les impedían integrarse en la sociedad. Desde la ideología dominante se suponía que estos cambios implicaban un paso hacia la “asimilación” y la conversión de los indígenas en ciudadanos en la forma esperada: como ladinos (PNUD, 2005).

El terremoto que azotó al país en el año 1976 marcó la vida de la mayoría de la población, y de una forma más significativa de los pobres e indígenas que habitaban en terrenos baldíos, laderas y barrancos, en condiciones infrahumanas, aumentando aún más la pobreza para estas comunidades.

La pobreza se generalizó aún más durante el surgimiento del conflicto armado y quien más lo sufrió fue la población indígena. El protagonismo indígena tuvo como efecto inmediato la estrategia de “tierra arrasada” en sus comunidades, y fue de tal magnitud -cerca de 200.000 muertos y 600 aldeas arrasadas- que la Comisión de Esclarecimiento Histórico -CEH- ha considerado como acto de genocidio las políticas desplegadas, en las cuales hubo, sin duda, un fuerte componente racista (PNUD, 2005).

Una nueva etapa surge después de los peores años del conflicto armado interno con la convocatoria a elecciones constituyentes, que marcan el inicio de una transición hacia una sociedad con aspiraciones de paz y democracia. La Constitución de 1985 reconoce la ciudadanía para todos los nacionales mayores de edad, alfabetos y no, y para ambos géneros. Se aceptó que “las etnias mayas son parte de las etnias que pueblan Guatemala”, pero sin especificar qué otras existen.

Después de una ausencia de más de 100 años, se introduce la noción de tutela del Estado guatemalteco en el capítulo intitulado “Comunidades Indígenas”, que incluye artículos que promueven la protección estatal de los grupos étnicos, de sus tierras y cooperativas y el cuidado en el traslado de sus habitantes como trabajadores a las fincas, manteniéndose con ello la conexión del indígena con el trabajo agrícola.

En el proceso de apertura política generado en esos años surge la reivindicación de una inserción diferenciada de los indígenas -ahora como mayas- a la nación guatemalteca, con mucha fuerza a nivel internacional como consecuencia de la larga discusión sobre la aprobación del Convenio 169 de la OIT, los actos oficiales y privados del denominado V Centenario del Descubrimiento de América y el otorgamiento del Premio Nobel de la Paz a Rigoberta Menchú Tum, indígena guatemalteca. Estos acontecimientos crearon el marco para que el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas fuera incluido en la búsqueda de una solución política a la guerra, que daría como resultado la firma de los Acuerdos de Paz Firme y Duradera entre el Gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca, URNG, en diciembre de 1996 (PNUD, 2005).

El Acuerdo sobre Identidad y Derechos Indígenas planteó el reconocimiento oficial de un Estado plurilingüe, pluricultural y multiétnico, con la existencia de tres pueblos indígenas, maya, xinka y garífuna, que deben recibir un trato político diferenciado. En el contrato de la Firma de los Acuerdos de Paz se sustentan en buena medida los esfuerzos del pueblo maya por construir para sí y para los otros guatemaltecos no mayas, tanto ladinos como indígenas, un nuevo concepto de nación, y se justifica que la apelación maya a la memoria histórica del tiempo largo no es contradictoria ni con los procesos de mestizaje ni con las expectativas de cambio de la modernidad. Por lo tanto, la firma de los Acuerdos de Paz implicó la aceptación de que una reestructuración y restauración social es una necesidad colectiva de todas y todos los guatemaltecos. (Moya, s/f.: 2).

Realidad guatemalteca de las/los mayas en la actualidad:

Diversas investigaciones sostienen que desde su fundación:

“El Estado guatemalteco a través de sus instituciones ha reproducido los principios y valores de la cultura occidental

hegemónica para desarrollar y conservar la organización social y económica capitalista; y sobre este absolutismo ha organizado las leyes, la política, los medios de comunicación, la justicia, la productividad, la salud, la educación y el quehacer de la ciencia y la cultura. De esta manera ha excluido y supeditado las concepciones, las lógicas, los principios y valores, las ciencias, la estructura social y las prácticas de vida de las cosmovisiones de los pueblos originarios que conforman Guatemala”. (Saquec y otros, 2008: 21).

El Informe de Desarrollo Humano “Diversidad étnico-cultural” lo apunta: enormes son los desafíos que presenta la realidad guatemalteca; si bien las brechas interétnicas se han venido cerrando lentamente en algunos ámbitos, persisten serias desigualdades entre indígenas y no indígenas que limitan las posibilidades de desarrollo del conjunto social guatemalteco (PNUD, 2005).

Dary lo señala también: “Está suficientemente demostrado que en Guatemala el racismo, la discriminación étnica y el machismo han funcionado como poderosos factores de influencia que contribuyen a explicar el rezago educativo de los pueblos indígenas y la desigualdad en los diferentes ámbitos de la vida” (Dary, 2012:87)

En pleno siglo XXI y de cara a una nueva era maya, el Colectivo por la Revitalización de la Ciencia Maya, formado por varias organizaciones mayas, reconoce la capacidad de resiliencia que esta cultura ha tenido en el transcurrir del tiempo:

“Los mayas, en tanto que naciones sin Estado, ya llevamos 488 años de sufrir la dominación de sistemas dirigidos por la élite racista criolla y ladina. Hemos soportado cinco siglos de gobiernos generalmente racistas y socialmente excluyentes. Asimismo, ya llevamos una carga de 488 años de vivir en situación de pobreza y extrema pobreza”. (Cojtí, 2013: 3).

Sin embargo, la resiliencia del pueblo maya también es actual, son muchos los problemas que constantemente les afectan, entre los que se pueden mencionar la política de globalización económica de países industrializados que trae consigo prácticas neo-colonizadoras, la conflictividad agraria, el despojo de la tierra, la explotación de ésta en beneficio de pocos o el exterminio de líderes campesinos e indígenas.

Para líderes, campesinos y población maya consciente de la realidad, que vive, padece y afronta los atropellos de un Estado excluyente, racista y discriminador, frustra y duele intentar significar la vida en una realidad que busca constantemente una explotación desmedida de recursos naturales en territorio de pueblos originarios.

Se repite la entrega de los recursos naturales y territorios de pueblos originarios en manos de las transnacionales, quienes justificándose en una aparente demanda de recursos renovables y energéticos han iniciado la instalación de sus grandes maquinarias en territorio de pueblos originarios sin tomar en cuenta su consentimiento, como estipula que deben hacer el Convenio 169, ratificado en 1996.

Grandes extensiones de tierras se verán afectadas por el proyecto hidroeléctrico Xalalá, que producirá similares o peores consecuencias que el proyecto Chixoy, donde el Estado guatemalteco, lejos de ser garante del bien común, está favoreciendo a las grandes empresas, y en forma inhumana incrimina en actos delictivos a los miembros de los pueblos originarios, por estar en pie de lucha en defensa de su territorio, el derecho a la paz y la armonía. Los últimos gobiernos han propugnado que las consultas no sean de carácter vinculante, en desmedro de la salud, el bienestar y el buen vivir de los pueblos originarios.

Así, los resultados de esta revisión histórica permiten responder a la pregunta sobre cuáles eran y son todavía las metas y objetivos del Estado con respecto a la población étnica diversa: su desaparición por vía del etnocidio.

### 1.3 Las culturas de Guatemala

En Guatemala conviven y se interrelacionan cuatro culturas plenamente identificadas, más otras comunidades culturales que se han asentado en el país. Estas cuatro culturas son: la ladina de origen hispano-occidental, la maya de origen mesoamericano, la garífuna de origen afrocaribeño y la xinka, que lingüísticamente se encuentra en una



situación de debilitamiento, pero cuyas generaciones jóvenes han iniciado un proceso de recuperación.

Cada una de las culturas mencionadas es el sustento y fundamento de la identidad y autoestima de las comunidades que la conforman, y juntas constituyen la identidad plural de Guatemala. (Salazar, 2001). Asimismo, oficialmente, se reconoce en el país la existencia de 22 etnias de origen maya.

De acuerdo al PNUD (2005), en el país existen 23 grupos lingüísticos diversos reconocidos oficialmente. La identificación de lo lingüístico con lo étnico se debe a la importancia del sentido unificador colectivo que tiene el idioma en la identidad básica y en otras expresiones de la vida social. Con excepción del español, del xinka y del garífuna, el resto han sido agrupados bajo la denominación genérica de mayas, debido a su origen lingüístico común.

Existe una diversidad en el mundo indígena tanto en lo interno como en lo externo que no siempre tiene que ver estrictamente con lo étnico: formas de vida, adaptación al medio y rasgos socioculturales también separan y enlazan a los diferentes grupos lingüísticos.

Vamos a hacer referencia de forma específica a las diferentes culturas que actualmente existen en Guatemala, según la definición de Salazar (2001). Se dan a conocer los orígenes, principios y valores de estas culturas.

### **1.3.1 Cultura Maya**

“La cultura maya, iniciada hace miles de años por nuestros antepasados, tiene su continuidad en la cultura que nuestro pueblo practica en la actualidad... Por esta continuidad cultural somos mayas más de cinco millones de guatemaltecos que hablamos cada idioma maya; los que conservamos la cosmovisión que propicia la convivencia armoniosa con la naturaleza; somos mayas quienes conservamos rasgos fundamentales de la cultura maya. Sobre todos somos mayas quienes nos identificamos ante nosotros, y ante los demás, como Pueblo Maya y, además, luchamos por la revitalización de nuestra cultura... También son mayas quienes por adversas circunstancias han perdido parte o casi toda su identidad cultural, pero están trabajando entusiasmadamente por recuperar su cultura y su identidad... Recuperar el idioma propio

es el objetivo inmediato (Rodríguez, 1999. Citado en Bastos y Cumes, 2007: 29).

Quince siglos antes de la era cristiana, comenzó a formarse la cultura maya en la región de Mesoamérica, que ha sido cuna de importantes culturas del continente americano. Nacen alrededor de la agricultura del maíz (*ixim*), que es el alimento sagrado para los mayas, junto con otros productos tales como la calabaza (*ik'oy, k'um*), el chile (*ik*), el aguacate (*oj*) y una variedad de frijol (*kinäq'*). Comenzaron a ser domesticados seis mil años antes de Cristo por los antecesores de los mayas y de otros pueblos del centro del continente. Con un proceso lógico de pensamiento basado en cuatro pasos, que son *observar, fijar, repetir y corregir*, más otras formas de crear procedimientos y producir, iniciaron las bases del conteo del tiempo, que llevó después al perfeccionamiento de los calendarios lunar (ritual de 260 días), solar (*ab'* de 365 días) y el de corrección. Comenzaron a sistematizar las formas y significados originados de la clasificación e interpretación del universo (cosmovisión), su ciencia, arte y tecnologías, así como su organización social y espiritual.

Entre los siglos IV antes de Cristo y XVI después de Cristo, la civilización maya tuvo un período de veinte siglos de crecimiento y desarrollo, con sus dinámicas de intercambio cultural y comercial con otros pueblos de Mesoamérica, la cuenca del mar Caribe y el litoral del Pacífico. Los estudiosos de la cultura maya han clasificado tres períodos históricos de su evolución: el período Preclásico (siglo IV antes de Cristo al III después de Cristo), el período Clásico (300 al 900 después de Cristo) y el período Posclásico (empieza hacia finales del siglo IX).

#### Principios del pensamiento maya:

Es notable que se reflejen otros factores en el proceso de construcción y evolución de una cultura, pero siempre se apoya e inspira en principios y valores, se expresa y recrea a través de la estética y las artes, se sustenta con las experiencias acumuladas que se proyectan por medio de su humanismo y su conocimiento científico y técnico. Entre estos principios se encuentran:

*1. La conciencia del ser humano de estar inmerso en el cosmos:*

La cultura maya tiene en este principio la base de la educación y la formación. Somos un elemento de la naturaleza, responsables de ella, que es nuestro hogar y nuestra madre. “Todo tiene vida”. La relación del ser humano con el Corazón del Cielo se concretiza principalmente a través del animismo, el nahualismo, la contemplación del cosmos con sus fenómenos y la convivencia con sus habitantes.

*2. Preocupación por el equilibrio de la naturaleza:*

Los seres vivos, los elementos y los fenómenos de la naturaleza mantienen una relación interdependiente entre sí. Los seres humanos tenemos que respetar, a la vez que procurar, el equilibrio con nuestra naturaleza cercana; por ello educamos nuestro sentido de la armonía.

*3. Arte, ciencia y espiritualidad funcionan como un todo interdependiente:*

Estas tres dimensiones del desarrollo humano están íntimamente ligadas en el concepto maya de la vida. El arte, como actividad creativa y recreativa, está en función de la ciencia y la espiritualidad; la ciencia, como disciplina investigativa y sistematizadora, está en función del arte y la espiritualidad; y la espiritualidad, como fuerza virtual inherente a la persona humana y su armonía con el Corazón del Cielo y la naturaleza, está en función del arte y la ciencia.

*4. El maíz es alimento vital, signo sagrado y sustancia de nuestro origen:*

El maíz es el cereal vital y básico en la cultura maya. **El Popol Wuj** (libro sagrado maya K'iche') presenta al ser humano hecho de maíz por el *Uk'u'x Kaj*, Corazón del Cielo, y los artifices *Xpiyakok* e *Ixmukane*. En el proceso educativo, el maíz es un punto central y de relación entre el ser humano, la naturaleza, el Corazón del Cielo y el Corazón de la Tierra...

El escritor guatemalteco Luis Cardoza y Aragón dice en su obra **Guatemala: las líneas de su mano**:

“Es de maíz el corazón de América. De maíz fueron hechos sus primeros hombres. Nace en el mundo indígena el manantial del canto. Al abrir el Popol Wuj, el maíz es vida, verde dios tutelar, padre de la enjundia ancestral (...). Nuestra vida, desde la mitología hasta hoy, es el maíz: poder del puño y alas del sueño” (Cardoza, 1976:47).

5. *Toda persona es “mi otro yo”:*

El punto de partida y de llegada en la relación entre los seres humanos es tener presente que cada persona es procuradora de la vida individual y comunitaria. Toda acción constructiva o destructiva que realice yo con las personas tiene repercusión directa en mí y en nuestra sociedad.

6. *Los conocimientos tienen razón de existir en tanto se brindan a la comunidad:*

Un descubrimiento o hallazgo intelectual se da a la comunidad para que contribuya al desarrollo de la misma. La comunidad reconoce los esfuerzos de las personas que procuran conocimientos porque están mejorando la vida. Dicen las abuelas y las madres a los hijos: “Al brindar un conocimiento a la comunidad, haces una gran contribución y además te queda un espacio en tu mente para lograr otro conocimiento”.

7. *En todo acto humano o fenómeno de la vida funciona una compensación natural:*

Este principio se sustenta en los anteriores y se conceptualiza como un punto de equilibrio entre los actos humanos individuales y los fenómenos sociales y políticos. “Ronojel k’o rutojb’alil”, “todo tiene su compensación”, dicen los guías espirituales. Este principio no limita la libertad del ser humano de actuar, hacer y procurar metas y objetivos, sino que le ofrece una base y una motivación en la búsqueda de equilibrios.

De igual forma, entre los valores mayas encontramos:

- 1) ‘Loq’olaj ruwach’ulew’: el carácter sagrado de la naturaleza.

- 2) ‘Loq’olaj kaj’: el carácter sagrado del universo.
- 3) ‘Qach’umilal’: nuestra estrella, nuestra misión.
- 4) ‘K’awomanik’: el valor de la gratitud y el agradecimiento.
- 5) ‘Rutz’aqat qak’aslem’: el alcance de la plenitud y el cumplimiento de los trabajos en nuestra vida.
- 6) ‘Kuqub’ab’äl k’u’x’: sentido y estado de paz, de responsabilidad.
- 7) ‘Tink’ulub’ej, tiqak’ulub’ej’: tomo consejo, aceptar un consejo.
- 8) ‘Rumitijul qak’aslem’: el valor del trabajo en nuestra vida.
- 9) ‘Tiqapoqonaj ronojel ruwach k’aslem’: el proteger todo porque tiene vida.
- 10) ‘Niqanimaj kitzij qate’qatata’, qati’t qamama’’: el respeto de la palabra de nuestros padres y abuelos.
- 11) ‘Ri qäs qitzij pan ruq’ajarik’: lo verdadero de todas nuestras palabras.
- 12) ‘Tiqato’ qi’’: ayudarse mutuamente, cooperar con el prójimo y la comunidad.
- 13) ‘Ri ch’ajch’ojil, ri jeb’elik pa qak’aslem’: la belleza y la limpieza en nuestra vida.
- 14) ‘Awojb’anik’: ayudar a mantener la vitalidad del espíritu en el cuerpo. (Salazar, 2001: 49-52).

Los valores que se presentan tienen relación complementaria con los principios del pensamiento maya, y cada uno tiene su objetivo y sus características específicas.

Concluyendo, podemos afirmar que el “yo” y el “nosotros” que ha venido manteniendo la identidad cultural de las personas y comunidades mayas coexisten con el fenómeno de comprender la presencia del “otro”, aquel que no pertenece a su comunidad cultural pero que, por la propia vivencia de los principios y valores mayas, es su “otro igual”, aunque no comparta su misma lengua y practique sus mismas costumbres. Si culturas diferentes pero interrelacionadas han convivido durante más de cinco siglos, se podrá construir una sociedad mejor por medio del diálogo entre iguales. Las opciones del pueblo maya para sobrevivir han sido puestas a prueba y están presentes en el siglo XXI gracias a su lengua, sus valores, artes, industrias, su comercio (microeconomías), producción agrícola y la voluntad de “ser y pertenecer” o la necesidad de “existir como tal”.



### 1.3.2 Cultura Ladina / Mestiza

La cultura ladina tiene su origen en el siglo XVI, después del surgimiento de las familias mestizas, principalmente por la unión (muchas veces violenta y otras veces pacífica) de sangre indígena y española.

“Probablemente el mestizaje comenzó a suceder de forma paralela a la conquista. De ahí que, a los pocos años de ésta, ya existiera una numerosa generación de mestizos (...). Las mujeres indígenas fueron concebidas hace 500 años como presa de guerra, de ahí que los conquistadores se creyeran con derecho sobre ellas” (C. Dary, 1995 en Salazar, 2001:56).

La cultura ladina se empezó a constituir por los mestizos, proceso que les procuraría su identidad, libertad y dignidad; por otro lado, se inició la resistencia y, a la vez, renovación de la cultura maya por las naciones indígenas. En todo este transcurso de tiempo sucedieron importantes intercambios y relaciones interculturales entre los pueblos que conformarían más adelante la nación guatemalteca.

“La población ladina de Guatemala no es un bloque homogéneo en sus manifestaciones físicas y culturales, sino que, por el contrario, es muy heterogénea. En los diferentes lugares en donde habitan existen formas particulares de hablar (entonación de la voz, vocabulario, etc.), de gesticular y de comportarse. Las tradiciones varían de una región ladina a otra” (C. Dary, 1995 en Salazar, 2001:57).

La población ladina se concentra en su mayoría en la ciudad capital de Guatemala y en las cabeceras departamentales y municipales, porque desde sus orígenes son quienes pudieron tener mejor acceso a las áreas urbanizadas y con vías de comunicación para el transporte de productos.

La fortaleza de la cultura ladina se cimentó en el seno de las familias, que contribuyeron a la conformación de hombres y mujeres, lo cual le permitió a la comunidad ladina, con la revolución liberal de 1871, acceder al poder administrativo y político del país.

### Valores de la cultura ladina:

#### 1. Honra, honradez

Es uno de los valores de gran aprecio y profundo significado que se enseña en la familia. Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (1992), ‘honra’ es “la estima y respeto de la dignidad propia; buena opinión y fama adquirida por la virtud y el mérito; demostración de aprecio que se hace a una persona por su virtud y mérito; pudor, honestidad y recato de las mujeres. ‘Tener uno a mucha honra una cosa’: gloriarse, envanecerse de ella”. Al concepto de honra está asociado el de honradez, que es “rectitud de ánimo, integridad en el obrar”.

Recordemos las conversaciones coloquiales que se escuchan y los consejos de las abuelas o madres: “por sobre todo, la honra y la honradez”; “yo soy pobre pero honrado”; “mija, cuidá la honra”. Pero también, ante la desesperación e incapacidad de detener el aumento de los antivalores, y a fin de evitar la corrupción, algunas personas exclaman “yo soy pobre, por honrado” (M. José Arce en Salazar, 2001).

#### 2. Amistad

En este valor se conjugan la disponibilidad de las personas, el aprecio y la generosidad, la sintonía y simpatía, la sinceridad e imaginación creadora, la paciencia y otras condiciones que la cultura familiar cimienta en las nuevas generaciones con el consejo y el ejemplo. Según el Diccionario de la Lengua Española (1992), la amistad es “el afecto personal, puro y desinteresado, ordinariamente recíproco, que nace y se fortalece con el trato”.

Es un valor de gran aprecio y observancia en la comunidad cultural ladina. En las regiones pluriculturales de Guatemala, la amistad ha sido uno de los baluartes de la convivencia armónica entre las comunidades y los pueblos, que junto con la solidaridad y una creciente actitud de

reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, van construyendo las bases de una nueva nación (Salazar, 2001).

### 3. Libertad

La libertad es un don, un bien y valor humano que sustenta y potencia el desarrollo integral y solidario de las personas y las comunidades.

De acuerdo al Diccionario de la Lengua Española (1992), la libertad se define como: “facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos; estado o condición del que no es esclavo; facultad que se disfruta en las naciones bien gobernadas de hacer y decir cuanto no se oponga a las leyes ni a las buenas costumbres; facultad y soltura, disposición natural para hacer una cosa con destreza”.

El valor de la libertad es practicado en todas las culturas. En el caso de la comunidad cultural ladina, ha sustentado este valor desde sus orígenes, en su desarrollo y evolución (Salazar, 2001).

### 4. Solidaridad

Las diversas familias y grupos que forman la comunidad ladina han sido solidarias entre sí. La historia de Guatemala registra en su devenir grandes experiencias de solidaridad.

Es importante poner atención a una corriente de pensamiento que surgió en la primera mitad del siglo XX (la década de los años 30), la cual se manifestó a través de un movimiento literario conformado por un grupo de intelectuales ladinos llamado “Los Tepews”, quienes en su creación poética y narrativa abordaron el tema de las culturas indígenas, que la nación guatemalteca debía conocer, entender y atender para conformar un Estado plural y solidario.

La revolución de octubre de 1944 dio lugar una nueva Constitución Política y permitió el surgimiento de relaciones culturales orientadas hacia un paradigma de la aceptación. Después surgió el conflicto armado interno de 36 años, en el que se cometieron grandes violaciones a los Derechos Humanos. Pero también en medio del conflicto emergieron formas de solidaridad entre guatemaltecos y guatemaltecas

que contribuyeron a la sobrevivencia de las comunidades. El valor de la solidaridad constituye uno de los pilares fundamentales de una nueva nación guatemalteca (en Salazar, 2001).

#### 5. Laboriosidad

Un pueblo y una comunidad cultural se construyen y se mantienen con la práctica de los valores de la identidad y autoestima, la libertad y responsabilidad, honestidad, laboriosidad y perseverancia, que traen como consecuencia la justicia y equidad. Decía el profesor Juan Mollinedo:

“Si tú eres trabajador, laborioso, ciudadano honrado y creativo, vecino respetuoso y cooperativo, padre e hijo leal y amoroso, ¿de dónde podría venir la violencia y la corrupción?” (Salazar, 2001:62).

#### 6. Tenacidad

La firmeza en el propósito, la voluntad y decisión para alcanzar el objetivo pensado, la constancia en el esfuerzo y la audacia en la consecución de lo deseado son lo que los padres/madres enseñan a sus hijos e hijas para formar el carácter. Con el valor de la tenacidad las personas consiguen lo que se proponen, aun en situaciones adversas o peligrosas. Sin embargo, también hay que observar que en algunos momentos de la historia del país ha sido necesario acudir al valor de la paciencia para poder sobrevivir. Hay un expresión muy utilizada en el lenguaje coloquial ladino: “No hay mal que dure cien años, ni enfermo que lo aguante” (en Salazar, 2001).



### 1.3.3 Cultura Garífuna

La cultura garífuna tiene su origen en los inicios del siglo XVII en la isla de San Vicente, Antillas Menores, a raíz de la llegada a ese lugar de un grupo de africanos traídos en un barco negrero portugués que se dirigía hacia Brasil. Los africanos se refugiaron en la isla y comenzó un proceso de mestizaje con el pueblo caribe, originario del continente americano, del que adoptaron sus costumbres y lenguas. Llegaron a Guatemala en 1832 provenientes de Honduras después de una persecución sangrienta (Salazar, 2001).

Con palabras y pensamientos del maestro Manuel Salazar, presentaré las características, principios y valores de la cultura garífuna.

La tipología de esta cultura “es afro indígena o afro amerindia. Sus rasgos físicos evidencian características africanas y su cultura es producto de un sincretismo complejo que incluye elementos de procedencia africana, europea e indoamericana. Durante el periodo colonial (1797 a 1820) estos ciudadanos fueron conocidos como caribes o negros vicentinos, en la época independiente (1821 en adelante) se les conoció como morenos, pero ya desde 1980 se les identifica como garífunas, tal como ellos se auto determinan”. (Salazar, 2001:64).

La cultura garífuna en Guatemala la conforma un grupo étnico minoritario, con un número aproximado de 6.000 personas. Desde su asentamiento ha tenido que subsistir por sí misma, ya que no ha habido

una política de Estado que se preocupe por su bienestar. Ni siquiera en las entidades públicas y privadas en este departamento tiene oportunidad de trabajo. Además se manejan estereotipos que no permiten que dicha comunidad se dé a conocer.

En 1984, durante el Segundo Congreso Lingüístico Nacional, la delegación de Livingston se presentó como comunidad lingüística garífuna. En el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas se reconoció el carácter específico del pueblo garífuna en la unidad del Estado guatemalteco.

Las personas pertenecientes a la cultura garífuna han pasado por sucesivas migraciones. En Guatemala habitan en el Caribe, los municipios de Livingston y Puerto Barrios y en menor porcentaje en los municipios de El Estor, Morales y Los Amates, en el departamento de Izabal.

Poseen una cultura viva, mantenida a través de más de dos siglos de historia. La identidad, la alimentación, la alegría y la música, reconocida tanto a nivel nacional como internacional, son elementos claves que manifiestan esta virtud vital de la cultura garífuna. En la diversidad de comunidades conviven armónica y complementariamente en vastas redes organizativas tanto de carácter tradicional cultural como formas modernas de organización. La capacidad de comunicación nacional e internacional, a pesar del aislamiento, es otra cualidad o característica de la enorme potencialidad del pueblo garífuna. De esta manera, esta comunidad, fiel a su tradición y a su fortaleza, quiere pensar por sí misma su futuro.

Valores de la cultura garífuna:

#### 1. Hermandad

En este valor se enmarcan aspectos relacionados con la identidad étnica, el localismo y el parentesco. Con su identidad reconocen que todos los garífunas pertenecen a una misma familia o etnia. Se saludan aunque no se conozcan y se protegen mutuamente ante extraños, se apoyan solidariamente en el lugar en que se encuentren. El principio de localismo se basa en que cada miembro defiende su propia comunidad, lealtad primaria a su pueblo natal. El de parentesco se sustenta en que

todos los garífunas son parientes de una u otra manera, un parentesco comunitario de familia.

## 2. Respeto

Se enmarca en relaciones interpersonales, en la autoridad y en la edad de las personas. Bajo el concepto de las relaciones interpersonales, los garífunas se consideran como una extensión de la familia. Es fácilmente identificable que todas las personas se tratan como hermanos.

La autoridad en el seno de la familia se ejerce por los miembros de mayor edad. El respeto a la edad de las personas se amplía a los otros miembros de la comunidad y a la sociedad en general; existe una conformación rica de vocablos para el trato de las personas menores hacia las mayores de edad y de éstas hacia los más pequeños, así como también entre personas de la misma edad, y entre mujeres y hombres. La jerarquía es considerada como parte integral de la conducta garífuna. Sus principios no son puestos en duda y todos respetan este orden universal, más por condicionamiento que por instrucción directa.

## 3. Armonía

Es el patrón de conducta social que hace énfasis en la mediación, las normas de cortesía y en la ayuda mutua.

Las normas de cortesía están presentes en todos los actos de la vida diaria en la sociedad garífuna. Se manifiestan a través de los signos siguientes: saludo amistoso, atender a un amigo/amiga o pariente, compartir el fruto de la huerta o de la pesca con otras familias o encaminar a la persona que está de visita.

Tienen fuerte presencia en la comunidad el servicio recíproco y el intercambio, con importancia social más que económica. Bajo el principio de ayuda mutua se observa la cooperación amistosa, en la construcción de viviendas, trabajos agrícolas y otras actividades, en el marco de una fuerza de solidaridad.

Es importante reconocer la práctica de la mediación, con la cual se trata de evitar, disminuir o prevenir los problemas y los conflictos; esta costumbre se ve enriquecida con los conceptos de tolerancia,

comunicación franca e incluso la aceptación de la jocosidad y bromas de buen gusto. Ante todo, lo importante es mantener o bien recuperar la armonía en la familia y en la comunidad.

#### 4. Hospitalidad y solidaridad

Estos valores son los pilares de la vida comunitaria garífuna. Cuando se visita a la familia en otras aldeas o poblados, se anticipa una hospitalidad generosa. Así sucede también cuando se encuentran en poblaciones de otras culturas, para que se considere a los garífunas como hijos de una misma sangre y linaje.

El principio de solidaridad, además de la práctica cotidiana de la ayuda mutua, se manifiesta en los actos relacionados con la muerte de un paisano, donde se colabora con el velatorio y entierro. También se manifiesta en la asistencia a los damnificados por causas de inundaciones, incendios y otros fenómenos naturales.

Desde la llegada de los garífunas a la región del Atlántico caribeño de Guatemala, han establecido una convivencia armoniosa con los mayas q'eqchi' y con los ladinos (Salazar, 2001).



### 1.3.4 Cultura Xinka

Los xinkas son otro de los pueblos olvidados por la historia guatemalteca, y de acuerdo a Morales, “los xinkas son hoy uno de los pueblos indígenas no mayas de Guatemala que luchan por salvar su cultura, identidad e idioma. Los especialistas estiman en alrededor de 100 el número de personas, todas ellas ancianas, que hablan el idioma xinka, distribuidos en el sur y el oriente del país, aunque los descendientes directos de este pueblo podrían sumar algunos miles” (Morales, 2006:1)..



Esta cultura ha sido invisible durante casi 200 años y está en proceso de extinción. Morales manifiesta de esta cultura que:

“si su presente y futuro son inciertos, su pasado tampoco resulta muy claro, aunque una cosa es fehacientemente cierta: no son descendientes de los mayas, pero habitan en el territorio de Guatemala desde mucho antes del arribo de los europeos. De hecho, fue uno de los pueblos que mayor resistencia opuso a la conquista, según narran las crónicas del español Bernal Díaz del Castillo, quien acompañó a Pedro de Alvarado durante el sometimiento de los pueblos mesoamericanos” (Morales, 2006:1).

Luchan por preservar su identidad, cuyos orígenes se remontan a la historia precolombina de la región. Sus ancestros formaron parte de migraciones ocurridas desde el sur del continente a través del Océano Pacífico, y de ello dan fe algunos testimonios históricos.

Entre ellos está el descubrimiento en Guatemala de restos de embarcaciones hechas con juncos que son propios del lago Titicaca, así como la presencia de vocablos quechuas en la lengua xinka. Todo ello indicaría que los ancestros de este pueblo son originarios de las culturas andinas, de las que se sabe tuvieron cierta actividad comercial, tanto con los mayas como con los aztecas del actual México.

Desde el año 1575, cuando fueron derrotados y reducidos a la esclavitud, los xinkas entraron en un proceso de extinción, y no fue sino hasta la negociación de los Acuerdos de Paz, en 1996, que su presencia se hizo sentir en la nación. Fueron reconocidos como parte de un país multilingüe y pluricultural y paso a paso son aceptados como miembros de esta sociedad, aunque existe la inquietud de saber si no será demasiado tarde para ellos.

La cultura xinka se encuentra dispersa en los departamentos de Santa Rosa, en el sur, y Jalapa y Jutiapa, en el oriente guatemalteco. El pueblo xinka es el menor de Guatemala en cantidad de habitantes. Los xinkas ya no utilizan su vestido original y son muy pocos los que aún hablan su idioma, cuyo desarrollo fue abruptamente cortado por la invasión europea. Muchos de ellos se han incorporado a la cultura ladina.

Apartado al margen de la vida del país, el pueblo xinka fue puesto al borde de la extinción, y hoy lucha denodadamente por preservarse, una tarea que no sólo les pertenece a ellos, sino a toda una sociedad cuya identidad está en proceso de afincarse. Siglos de racismo, discriminación y exclusión conspiran contra este empeño, el cual es indispensable, sin embargo, para lograr la unidad de una nación cuya riqueza está precisamente en su gran diversidad (Morales, 2006).

El cultivo principal para los xinkas es el maíz, y generalmente su producción es para el autoconsumo familiar.

#### **1.4 Cambios sociales y relaciones étnicas**

“(…) También hemos de decir que no es “natural”, “inevitable”, que en lugares en los que haya diversidad étnica y pueblos originarios tenga que darse de la forma que vivimos en Guatemala en los inicios del siglo XXI. Las formas que toma la dominación, y su justificación, son productos históricos (...) (Bastos y Cumes, 2007: 26).

En las relaciones sociales en Guatemala actualmente existen tres elementos principales: las regidas por las clases sociales (ricos y pobres), las etnias (ladinos e indígenas) y el género (los hombres y las mujeres). La mayor parte de la población vive en la pobreza o en la extrema pobreza, refiriéndose ésta a la situación económica.

“La mayoría de los indígenas está en situación de gran pobreza y “atraso”. Vemos que hablan idiomas diferentes, y entonces suponemos que el hablar esos “dialectos” es la causa de la pobreza. No hay ningún factor objetivo que respalde esta lógica, pero es socialmente mayoritaria porque está apoyada por la “tradicición” y el poder, aunque no lo sepamos” (Bastos y Cumes, 2007: 25).

Los cambios sociales durante los últimos años en la historia guatemalteca han creado una sociedad que diferencia a la población de acuerdo a su pertenencia étnica. Según Richard Adams, “en el año 2000 los guatemaltecos conviven más entre sí y de una forma más horizontal que hace 50 años, pero no se puede decir que de su vida cotidiana hayan desaparecido las diferencias, ya que los efectos de estas políticas persisten en la ideología predominante y en muchas prácticas” (Adams y otros, 1999:57).

Estudios realizados sobre la realidad guatemalteca demuestran que “la transición a la democracia ha coincidido con las transformaciones económicas asociadas a las políticas neoliberales y a la globalización, incidiendo en las dinámicas sociales que venían de la época previa. Por una parte, han reforzado las tendencias al aumento de la pobreza y el mantenimiento de las profundas desigualdades que desde antes afectaban a la población indígena” (PNUD, 2005:127).

Cabe señalar que una de las dicotomías heredadas son las categorías étnicas, utilizadas por la población guatemalteca como producto de un desarrollo histórico concreto, y entre las que se puede destacar “indígenas” *versus* “ladinos”. Cada grupo tiene contenidos diferentes y desarrollos propios.

Richard Adams y otros evidencian la dicotomía entre ladino e indígena en el uso de etiquetas: “indio (o indígena o natural) y ladino, palabras que implican que un individuo debe ser el uno o el otro” (Adams y otros, 1999:61).

El término ladino manifiesta una serie de connotaciones negativas, entre las que destacan: engañoso, deshonesto, de poca confianza y embustero respecto a su relación con los indígenas. Muchas personas actualmente rehúsan utilizar ese vocablo, optando por utilizar la palabra “*mestizo*”, que se ha generalizado en comunidades indígenas donde la población es más educada y urbanizada.

De acuerdo a la historia y términos de herencia biológica en la población guatemalteca, pocos negarían que la mayor parte de los guatemaltecos son mestizos actualmente. El término mestizo parece no referirse a un grupo étnico distintivo, sino que ayuda a identificar a un individuo en el campo étnico; pero aún no designa una identidad social ampliamente reconocida.

Es oportuno indicar que uno de los cambios sociales más significativos que ha experimentado la población se desarrolló durante los años 70. Cantidades cada vez mayores de indígenas empezaron a migrar, produciendo cambios en la geografía étnica. Principalmente se dio el proceso de migración del campo a la ciudad (especialmente los empobrecidos de Huehuetenango y Quiché), a la costa sur y a las áreas del norte del país, que hasta ese tiempo habían sido poblados sólo por personas no indígenas.

Después de los peores años de violencia en el país, inicia un nuevo contexto marcado por la supuesta transición hacia una sociedad democrática. Toma nuevas fuerzas y forma la reivindicación de los pueblos originarios y su participación en la sociedad y nación guatemalteca. “Con el apoyo del entorno ideológico internacional, proclive a la convivencia democrática y al multiculturalismo, como nueva forma de regir las relaciones entre el Estado y los grupos que conviven en su interior, toma fuerza la reivindicación del reconocimiento del pueblo maya como unidad política conformada por los indígenas” (Adams y otros, 1999:74).

Sin embargo, las ideologías étnicas que históricamente han funcionado y aún siguen funcionando han sido las que grupos dominantes han formado para justificar su poder y mantener su dominación hasta el presente.

## **1.5 Políticas educativas del Estado guatemalteco**

“Justo Rufino Barrios, General de División y Presidente de la República de Guatemala. Considerando: Que es conveniente poner en práctica medidas que tiendan a mejorar la condición de la clase indígena... Decreta: Artículo Único. Para los efectos legales, SE DECLARA LADINOS A LOS INDÍGENAS de ambos sexos del mencionado pueblo de San Pedro Sacatepéquez, quienes usarán

desde el año próximo entrante, el traje que corresponde a la clase ladina...” (López, 1988:10-11).

Desde sus orígenes e históricamente, la diversidad cultural del pueblo guatemalteco ha sido vista por muchos como un problema y una amenaza, más que una riqueza y una oportunidad.

Durante todo el período colonial y hasta bien entrado el siglo XX, la política educativa guatemalteca se centró en la asimilación de las poblaciones indígenas mediante el aprendizaje del castellano<sup>2</sup>. A medida que la población ladina o mestiza aumentó, se abrieron unas pocas escuelas para atender a dicha población. Sin embargo, su cobertura fue mínima durante la colonia y no mejoró mucho después de ésta: las instituciones de formación de maestros permanecieron inalteradas entre 1895 y 1944.

Los intereses corporativos de la Iglesia Católica, de la oligarquía terrateniente y de los funcionarios de la Corona -civiles y militares- como ejes principales del aparato administrativo y político, mantuvieron una política de acceso limitado a oportunidades educativas y de control de dichas oportunidades mediante mecanismos restrictivos de acceso, limitantes económicos o de ausencia de incentivos masificadores (Dunkerley, 1988, citado en Ruano, 2001).

Con el único interludio de las reformas llevadas a cabo durante la administración de Mariano Gálvez (1831-1836), las políticas educativas -o su falta- permanecieron virtualmente inalteradas desde la independencia en 1821 hasta el período conocido como la Revolución de Octubre, entre 1944 y 1954 (Gleisejesses, 1991; Lourié, 1989; Artiles, 1995). Al llegar la independencia, la Corona española, quien fungía como el árbitro último de las disputas entre intereses corporativos criollos en su pugna por el control de la administración local, salió de escena, creando un vacío institucional que fue llenado por diversos esquemas de gobierno autoritario o dictaduras militares que perduraron hasta el pasado reciente (Lebot, 1992; Handy, 1991). La legitimidad limitada que provenía de la toma de decisiones por parte de

---

<sup>2</sup> Esto se refiere a campañas de alfabetización en idioma castellano. Aunque existen algunos programas aislados y dirigidos hacia regiones específicas del país, ni durante ni después del período colonial se han realizado esfuerzos a escala global o a nivel nacional por alfabetizar en todos los idiomas mayas de Guatemala.

la Corona desapareció, sin que ésta fuera reemplazada por un proyecto de administración local vigoroso o de corte reformador. Las élites post-coloniales guatemaltecas no incluyeron en su proyecto de Estadonación a otros estamentos sociales. Dichas élites también se encontraban seriamente divididas en cuanto al papel que el Estado debiera jugar en la sociedad. Tales diferencias de opinión se mantuvieron a lo largo de todo el siglo XIX (Williams, 1994; Demyk, 1983 en Ruano, 2001).

En la realidad educativa de Guatemala, en el quehacer cotidiano de la educación formal y de la enseñanza-aprendizaje en las diferentes materias y grados escolares, no se sabe o no se educa todavía en lo que significa concretamente la diversidad étnica cultural del país y no se propician espacios para una educación intercultural bilingüe.

La educación escolar de los diferentes grupos étnicos en el país y especialmente la educación de los pueblos indígenas mayas en Guatemala, ha seguido con algunas excepciones de iniciativas privadas a partir de los años 80, los lineamientos de una educación destinada a los y las hispanohablantes; situación que causó una multitud de problemas y conflictos para la población maya monolingüe o bilingües incipientes: incomunicación, incomprensión, enajenación, miedo, descalificación de la propia cultura, desprecio de la identidad, resistencia psicológica, odio a la educación escolar, hasta el punto de desertar y otras consecuencias más (Zimmermann, 1997).

Hasta hace muy poco tiempo, las políticas del Estado estuvieron dirigidas a lograr la desaparición de los pueblos originarios; y el currículum educativo lo demuestra, como se extrae de sus características, que en nuestros días aún presenta:

- a. El proceso educativo es vertical, autoritario y antidemocrático (el maestro manda, el alumno obedece). No se ofrecen espacios para la participación y el diálogo, y no se favorece el surgimiento del liderazgo.
- b. Hay un divorcio metodológico entre teoría y práctica, entre el trabajo manual (para los pobres y los obreros) y el intelectual (para los ricos y los estudiantes) y en definitiva entre educación y desarrollo. El sistema educativo actual es verbalista y

extremadamente libresco, está desvinculado del trabajo, de la vida de las comunidades, de la producción y del desarrollo comunitario. Existe una carencia de prácticas educativas de salud, ecología, organización y producción, así como de tecnología, justicia y democracia.

- c. Hay ausencia de materiales pedagógicos. Se tienen materiales de enseñanza, muchos de los cuales no se han renovado durante décadas. En ellos, poco se conoce de la realidad cultural y rural del país, sus recursos naturales, sus aspectos socioeconómicos, y los factores que la determinan. No hay materiales pedagógicos agradables y lúdicos, potenciadores de la creatividad y la criticidad.
- d. Los contenidos del pensum son ajenos a la cultura y ser de los pueblos, por lo que no ayudan a la transformación de la sociedad.
- e. Las metodologías son inadecuadas, obsoletas y provocan el aburrimiento. No toman en cuenta la vida de la comunidad, ni las técnicas participativas de comunicación y liderazgo (Azmitia, Guorón y Recancoj, 2004: 27).

Sin embargo, dentro de algunos currículums y en determinadas instituciones desde hace algunos años se ha ido recuperando la identidad indígena, especialmente con el surgimiento de organizaciones que han reclamado sus derechos. Entre estas iniciativas se pueden nombrar la promulgación en 1985 de la Constitución Política de la República, en la que de alguna manera ya se hace referencia a la diversidad cultural, aunque de manera muy breve, y el reconocimiento del Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas por parte del Estado de Guatemala.

El reconocimiento de la realidad cultural y educativa de Guatemala ha sido lento por parte del Estado. Sin embargo, tras varios siglos de políticas de asimilación, integración y ladinización, ya existen marcos jurídicos que respaldan la forma de vida de los pueblos.

Es claro lo que establece el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas acerca de la importancia de terminar con la discriminación y marginación étnica y social a la que han sido sometidos los pueblos indígenas a lo largo de 500 años de historia. La

educación debe constituirse en el principal vehículo de promoción de la cultura, por lo que las principales políticas educativas del país deben contribuir a la búsqueda de la construcción de la paz, la equidad económica y al consumo racional para protección del medio ambiente, dentro del respeto a la diversidad cultural y étnica (Azmitia, 2005).

Hoy por hoy, existen graves peligros, como la pérdida de la identidad cultural. Se siente y se sabe que en Guatemala, por razones de prestigio social y para no sentirse discriminado o discriminada en un contexto poco permeable a la diversidad como es este país, la persona con frecuencia esconde su filiación lingüística o étnica.

En el ámbito político muchos piensan que el lema popular y la buena voluntad son suficientes para llevar a cabo la secular obra de una educación intercultural. En algunos casos creen que bastaría con que aprendieran a hablar bien el castellano, traducir los libros existentes a los idiomas indígenas, darles orientaciones psicológicas para la asimilación a la cultura ladina dominante<sup>3</sup> y que puedan adecuarse a ese sistema.

La diversidad étnica en el país usualmente se identifica con el hecho de que cada etnia se caracteriza por poseer una lengua y una cultura distinta. De ahí que para efectos de planeación educativa se da por sentado muy frecuentemente que, al atender las particularidades lingüísticas de una comunidad, automáticamente se atiende a sus particularidades culturales y, por consiguiente, se refuerza su identidad étnica.

Si queremos conocer la situación de los pueblos originarios en el país, el retrato resultante es el de la carencia: carencia de recursos económicos, materiales, falta de oportunidades y de otras condiciones adecuadas, carencia de educación y por lo tanto déficit de instrucción, e incluso carencia idiomática, ya que en algunos casos “ni siquiera hablan el español”, y la lengua que habla la población originaria es

---

<sup>3</sup> El estereotipo clásico de la dicotomía ladino-indígena consiste en que al compararlos, el indígena es pobre, tiene poca o nula educación, vive en áreas rurales y tiene poco acceso al poder. Cualquiera de estos rasgos implicaría por sí solo la inferioridad social del indígena, pero en conjunto, la garantizan (Adams y Bastos, 2004).

considerada por mucha gente como un dialecto, no como un idioma. Por lo tanto, la carencia aparece como uno de los rasgos principales de la población originaria.

El antropólogo Ernesto Díaz describe esta situación con una ecuación constantemente presente: “pueblos indígenas = pueblos indigentes. De ahí que atender la especificidad cultural de los pueblos indígenas se transforme en combate a su pobreza. Ser «indio» es ser pobre; al dejar de ser pobre se deja de ser «indio», e igualmente dejar de ser «indio» es un indicador de que se está dejando de ser pobre. Así, en función de esa insostenible ecuación ideológica, la indispensable lucha contra la pobreza se convierte en una legítima justificación para acabar con las culturas indígenas” (Díaz, 1998: 1).

En contraposición con lo indigente, cabe resaltar que la población indígena goza de una riqueza cultural que no ha sido reconocida y valorizada por los mismos sectores dominantes que han gobernado y siguen gobernando Guatemala.

Si bien es cierto que los pueblos originarios, en términos generales, son un sector vulnerable de la sociedad guatemalteca y ocupan uno de los lugares más bajos de la escala socioeconómica, existe también población ladina que padece la misma situación. La diferencia es que la discriminación es relevante en el trato, en las relaciones, que se fundamentan en que los indígenas no sólo son pobres, sino diferentes. De hecho, se les discrimina por ser pobres y por ser indígenas; en muchos casos se les estigmatiza por no hablar el idioma oficial, considerándoseles atrasados, ineficientes y primitivos, sólo por no tener las mismas creencias y valores que la población guatemalteca dominante.

En el caso de Guatemala, se puede decir que los pueblos originarios son una mayoría en número, pero son minorizados de hecho en el trato y la participación en la vida del país. Sin embargo, junto a ellos se encuentra el correspondiente grupo dominante, la población ladina o mestiza, con estatus social más alto y con mayores privilegios. El estatus de las poblaciones originarias en algunos de los casos lleva consigo la exclusión de la participación plena en la vida de la sociedad. “Según cifras oficiales, el 42% de los 13,3 millones de guatemaltecos son

indígenas, de los cuales más de un 75% vive en condiciones de pobreza y extrema pobreza”. (<http://www.elmundo.es>)

## **1.6 El currículum educativo a lo largo de los siglos**

Para abordar el currículum educativo a lo largo de la historia, habrá que indicar que éste ha sido parte del colonialismo pedagógico, que consiste en transferir un sistema educativo a otro, sin tomar en cuenta el contexto y la cultura.

Empezó siendo y fue una educación descontextualizada, aculturante y alienadora. El colonialismo pedagógico formó y sigue formando una mentalidad de pobres en un país con mucha riqueza o muchos recursos naturales, y lo único que enseñó y sigue enseñando, aun con la actual Reforma Educativa, es a “estirar la mano y mendigar” (Barral, 2006).

En el país, desde sus inicios, se impuso una educación colonial, dogmática, clerical, repetitiva, separada del trabajo productivo, de la cultura, de la lengua, de la realidad social y cultural, una educación colonizadora y elitista.

En aquel entonces, según Carlos Orellana, a la llegada de los invasores, la educación habíase tornado popular. Es decir, que solamente se hacía posible con la participación de los miembros de la comunidad. La educación en este sentido no era privilegio de pocos, sino más bien obra y beneficio de la colectividad (Azmitia y Gutiérrez, 1993).

El impacto de la invasión en la educación maya fue devastador. Se viró de una educación socializante de tipo familiar y en contacto directo con la naturaleza, a una educación competitiva, individualista, atomizante y de aula o irreal; una educación basada en el ejemplo irreprochable de la sociedad adulta se convierte en una educación falsa en la que se dicen unas cosas, se norman actitudes en teoría, pero se hacen otras.

Azmitia y Gutiérrez demuestran que la educación durante la historia guatemalteca ha sido un modelo de “educación asimilista, aculturante, bancaria, en la que el educando se convierte en fiel receptor y no en un crítico que basa sus concepciones en la experiencia. Una educación que nos presenta el mundo como un juguete infantil y no como realmente debemos afrontarlo en años adultos” (Azmitia y Gutiérrez, 1993: 34).

Las políticas educativas del Estado guatemalteco han seguido los patrones culturales de los países poderosos, al construir una educación que elogia la prisa de los países industrializados por autodestruirse y califica de incultos los esfuerzos autóctonos por el mantenimiento del ecosistema.

Otro aspecto destacable es la colonización lingüística que se produjo y que ha ocasionado el menosprecio y desprecio de las lenguas originarias incluso por sus propios hablantes, con un auto odio.

La política lingüística desde la entrada de los invasores siempre ha sido el elemento constitutivo de la oligarquía -burguesa-guatemalteca. La lengua colonizadora fue y es la compañera inseparable de los conquistadores.

Junto al modelo educativo asimilacionista, la Iglesia Católica siempre se ha dedicado en forma compulsiva a la evangelización y la extirpación de las idolatrías que según ella y otras religiones es la práctica de la espiritualidad del pueblo maya.

La oligarquía burguesa terrateniente utilizó y sigue utilizando el vocablo “indio” para insultar a la población indígena. En el sistema educativo y fuera de él, es común el uso de ese término. La consecuencia del colonialismo y neocolonialismo es una actitud que asume consciente o inconscientemente que debe imitarse a estas clases, vestir como ellos, comer como ellos, usar camisetas con leyendas “gringas”, etc. No se quiere ser indio, se pierde la identidad, se oculta la lengua materna, aunque el mal castellano “nos delata inmediatamente. Existe una negación a nosotros mismos”.

El currículum es el programa de educación de las políticas de Estado, y en el caso guatemalteco, en estos párrafos, Demetrio Cojtú lo analiza:

“Los mayas son objeto de una educación mestiza y pro europea, pero los mestizos no son objeto de una educación maya. A eso se debe que los mayas se desconozcan a sí mismos, mientras que los mestizos se identifican con y en el europeo. La escuela mestiza no incorpora, ni siquiera por cultura general, elementos o asignaturas de la cultura maya. Esto no ayuda a que los mestizos conozcan a los mayas con quienes están obligados a convivir. No hay una

educación para la tolerancia y para la hermandad entre mayas y ladinos, sino una educación para ignorar y descalificar a los mayas” (Cojtí, s/f.: 8).

La fórmula para la asimilación cultural de los indígenas evidencia la manera en que los contenidos educativos se centraron en los argumentos de civilización y en la necesidad de conversión ciudadana. Desde su inicio hasta tiempos actuales, su principal objetivo será la castellanización, que permitirá en primera instancia el traslado de conocimientos y valores que recreaban un imaginario nacional oficial, así como una subordinación cultural que se complementaría con el roce social con los ladinos.

Esta educación es una de las causas principales de que muchos mayas hasta la fecha se avergüencen de serlo, se nieguen a sí mismos, pues es por medio de la educación que se transmite todo el contenido ideológico que hace de Guatemala un país dividido y marcado con la cadencia de la inferioridad de unos y la superioridad de otros.

Con las anteriores manifestaciones se puede decir que el currículum educativo desde sus inicios se basó en una “educación tradicional que es elitista y discriminatoria, es autoritaria y verticalista; falsamente neutral y apolítica y basada en la división y divorcio entre trabajo intelectual y trabajo manual”, según lo manifestado por Azmitia (s/f.: 10).

El currículum tradicional no estaba basado en y adecuado a las necesidades de la diversa población guatemalteca, y especialmente de la población originaria y sus comunidades:

“No se conoce la realidad rural, sus recursos naturales, sus aspectos socioeconómicos ni los factores que la determinan. Existe una carencia de prácticas educativas, de salud, de ecología, ambiental y de desarrollo comunitario. Las metodologías que se utilizaban no eran las adecuadas para trabajar con la población diversa y en el área rural pues no se tomaba en cuenta la interrelación con la comunidad, ni las técnicas participativas de comunicación y liderazgo.

No había articulación metodológica entre la teoría y la práctica, el trabajo intelectual y el manual, y en definitiva entre la educación y el desarrollo” (Azmitia, s/f.:10).

## **1.7 El papel del educador/a con relación a la política educativa desarrollada**

Cabe constatar que, entre varios de sus aspectos negativos, el sistema educativo guatemalteco en el proceso de su historia se caracterizó en lo esencial por ser diferenciador, en tanto que no llegaba a todos por igual y porque quienes accedían a él no lo hacían en igualdad de condiciones culturales y económicas ni con la misma intensidad. Asimismo, tal desigualdad en la repartición de conocimientos seguía reforzando la equiparación indígena/trabajador agrícola y resultaba útil a los intereses de los dominantes. Situación que favoreció a determinado sector de la población, entre cuyos miembros estaban los futuros educadores.

Dentro de los papeles que en su momento el docente desarrolló cabe destacar el de reforzar y perpetuar las desigualdades sociales de clase bajo el manto de los supuestos imponderables propios de la diversidad étnica que le había tocado a Guatemala. Un *status quo* de la sociedad guatemalteca defendido en última instancia por el ejército nacional, en aras de garantizar la institucionalidad nacida en 1954.

No se puede olvidar que la educación en el país ha estado encaminada hacia una cultura universal donde prevalece la visión de la cultura dominante y foránea y la exclusión de los valores de las culturas dominadas. Esta situación también se refleja en el docente, que acumula el conocimiento alienante y luego pasa a trasladarlo en la homogeneidad de las personas, a través de la implementación de una sola cultura nacional, a las que las demás culturas deben supeditarse.

La realidad refleja que en muchas instituciones donde se trabaja con educación, la comunidad educativa y especialmente el docente demuestran que existe una contradicción entre lo que se dice y lo que se hace, es decir, entre el discurso educativo y el discurso pedagógico. Es importante resaltar que el educador o educadora ha jugado un papel importante en el desarrollo de las políticas educativas, en virtud de que la educación que imparte no lleva al niño o la niña al conocimiento de su mundo en el respeto y la reflexión, y por ende el trabajo que realiza no le es útil a la población, ni a la sociedad. El ejercicio de una profesión que lleva a aspiraciones que desvalorizan lo propio, invitando a un quehacer ajeno a lo cotidiano en la fantasía de lo que no se vive, no sirve a las personas, a su comunidad, ni a la sociedad (Maturana, 1992).

Uno de los problemas del docente en el proceso educativo está en que a los “maestros se les ha formado como transmisores de conocimientos, como preservadores del orden y la disciplina y como “reproductores” del sistema social” (Azmitia, citado en Herrera, 2005: 26).

Con relación a la diversidad étnica, tras la apertura democrática,

“el maestro de la escuela rural no está enterado del contenido de la Constitución de 1985, y continúa haciendo lo posible por exterminar la cultura indígena, por patriotismo. Cree que hace patria y constituye la nación guatemalteca al hacerlo. Lamentablemente, hasta los maestros indígenas sirven de instrumentos para este proyecto colonial” (Cojtí, s/f.: 6).

Al paso de la historia se percibe que es

“el Ministerio de Educación el organismo titular encargado de realizar el exterminio de la cultura indígena. Para ello cuenta con los aproximadamente 40.000 maestros en servicio, los que formados y capacitados para ejecutar ese proyecto colonial de nación, presionan, premian y castigan al alumnado indígena para que abandone la cultura maya. El retroceso de la cultura maya puede medirse por ejemplo en el número de niños mayas que ya no hablan idioma materno, o que escriben y leen el castellano pero no su propio idioma” (Cojtí, s/f.: 7).

## **1.8 La educación superior en Guatemala**

La educación superior en Guatemala, desde la colonia, estuvo exclusivamente a cargo de la Universidad de San Carlos de Borromeo en un período de tiempo que abarca más de 321 años. La ciudad de Antigua Guatemala fue su sede y allí permaneció hasta el año de 1777. En las “Bases de Instrucción Pública” de 1832, el Doctor Mariano Gálvez, concibió a la universidad como un establecimiento central de enseñanza, encargada de difundir las culturas del país, y de intensificar la instrucción en general (hasta ese momento bajo la hegemonía clerical). Esta función directora le fue negada sucesivas veces hasta que en la revolución de 1944 conquistó su estatuto de autonomía el 1° de diciembre. Recobró además su nombre primitivo y auténtico, también

innumerables veces negados por las dictaduras de turno: “Universidad de San Carlos de Guatemala”. (Cumatz, 2002).

En la actualidad se suman 70 años de la autonomía universitaria y con ello más de 391 años de la existencia de la educación superior en la vida de la sociedad guatemalteca.

La educación superior en la sociedad guatemalteca se comprende como la que se adquiere en las aulas universitarias, después de haber recorrido todo un proceso de educación formal establecido por el Ministerio de Educación en Guatemala, que comienza desde la etapa preparatoria y termina con la etapa del diversificado para luego trasladarse a la Educación Superior que imparten las Universidades. Sin embargo, la educación superior no es únicamente en el marco legal educativo, como comúnmente se ve desde la cultura dominante. Desde la concepción de las otras culturas como la maya, difiere de lo preestablecido por el sistema oficial, en virtud de que desde los otros pueblos existen otras formas de adquirir conocimientos y no por eso deba de ser superior ante la diferentes formas de otros/otras.

Sin embargo, optar a la educación superior en Guatemala, “es de privilegiados, si tomamos en cuenta que únicamente el 7.5 por ciento de la población de entre 15 y 34 años ha podido llegar a la Universidad” (España y Dieguez, 2013:1). Según el estudio *La educación superior en Guatemala en la primera década del siglo XXI*, del Instituto Politécnico Nacional de México,

“Para 2010, se inscribieron en las diferentes universidades del país 349 mil 477 ciudadanos. El 71.78 por ciento lo hizo en las carreras de ciencias sociales, el 16.47 por ciento en ciencias tecnológicas y el 11.74 por ciento en ciencias de la salud. En 2008 se graduaron 9,748 guatemaltecos, 67.38% provenían de la universidad pública. El sistema universitario aporta 69 centros de investigación al país. En lo financiero, el Estado invierte 0.713% del PIB, equivalente a USD\$1,208.00/año/estudiante inscrito en lo público, incluyendo costos por docencia, investigación y vinculación con la sociedad.” (Tobar, 2011:2).

Al querer conocer datos más específicos y confiables de Educación Superior en Guatemala, encontramos falta de información oficial, registro y sistematización de estos datos, tal como lo divulga un diario de circulación nacional, El Periódico, (07/04/2011). “...ni

siquiera se tiene la cifra de cuántos universitarios hay en el país y cómo están repartidos en las universidades. Ningún centro de investigación o institución los registra. En cada puerta que tocamos la respuesta fue: “tienen que pedir los datos en cada universidad... si se los quieren dar”. (Hurtado, 2011:1).

Razón por la cual en este estudio, no se podrá presentar un solo dato, no existen datos en Guatemala para obtener la cobertura neta, ya que ninguna institución tiene la información completa: “Se calcula que la cobertura bruta de la educación superior en Guatemala es del 12 por ciento. Significa que solo 12 de cada 100 guatemaltecos entre 18 y 24 años está matriculado. Es una de las más bajas de Latinoamérica (...)”. (Hurtado, 2011).

El sistema de universidades del país tiene presencia en todos los departamentos del país. La Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), es la que más sedes posee; cuenta con dos campus en la ciudad capital: el Centro Universitario Metropolitano CUM y la sede central.

### **1.8.1 Marco legal para el acceso a la Educación Superior**

Dentro de la Constitución Política de la República qué es la Ley Suprema de la República de Guatemala, en la cual se rige todo el Estado y sus demás leyes, decretada por la Asamblea Nacional Constituyente del 31 de mayo de 1985, se encuentra el marco legal de la educación superior en Guatemala.

Es en la Constitución donde se determina, entre otros, en el Capítulo II, Derechos Sociales, Sección Cuarta, Educación, el derecho a la educación, garantizando la libertad de enseñanza y de criterio docente. Es obligación del Estado proporcionar y facilitar educación a sus habitantes sin discriminación alguna (...) con el propósito primordial de desarrollar integralmente a la persona humana y el conocimiento de la realidad y culturas nacional y universal. Además, establece la promoción de la enseñanza agropecuaria, la ciencia y la tecnología, considerándolas como bases fundamentales del desarrollo nacional (...) (Constitución Política de Guatemala, 1985).

Además, en su Sección Quinta, Universidades, artículo 82, dictamina la autonomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), a la cual, en su carácter de única universidad estatal, le corresponde

desarrollar la educación superior del Estado (...) (Constitución Política de Guatemala, 1985). Se rige por su Ley Orgánica y por los estatutos y reglamentos que ella emita debiendo observarse en la conformación de los órganos de dirección, el principio de representación de sus catedráticos titulares, sus graduandos y sus estudiantes.

En el artículo 85 la Constitución también incluye a las universidades privadas, definiéndolas como instituciones independientes a las que corresponde organizar y desarrollar la educación superior privada del país, con el fin de contribuir a la formación profesional, investigación científica, difusión de la cultura y solución de los problemas nacionales.

En el artículo 86 crea el Consejo de la Enseñanza Privada Superior, CEPS; para apoyar a las universidades privadas con funciones de velar porque se mantenga el nivel académico en las universidades privadas sin menoscabo de su independencia y de autorizar la creación de nuevas universidades (...) (Constitución Política de Guatemala, 1985).

Dentro del artículo 88 la Constitución establece que todas las universidades están exentas del pago de impuestos, arbitrios y contribuciones y que las donaciones que se otorguen a favor de las universidades son deducibles del Impuesto sobre la Renta (...) (Constitución Política de Guatemala, 1985). Las universidades privadas, aparte de por el artículo 85, se rigen también por el Decreto número 82 que el Congreso de la República aprobó en 1987, con el fin de regular sus funciones (...). La Ley determina que las universidades privadas deben mantener su carácter eminentemente académico y técnico. Sólo basándose en ese carácter pueden participar en actividades políticas.

### **1.8.2 Universidades en Guatemala**

Actualmente existen en el país 14 universidades con el respaldo jurídico legal, una estatal y el resto son privadas.

**Cuadro 1. Universidades en Guatemala, hasta el año 2014**

Universidad	Alumnos inscritos 2012	%	Sedes	Año fundación	Descripción
San Carlos de Guatemala	153,112	49	19	1976	La más antigua del país, aglutina casi la mitad de la población estudiantil.
Rafael Landívar	29,000	9	11	1961	Tiene sedes en todas las regiones de Guatemala, es la privada más grande de Centro América. Fundada por los Sacerdotes de la Compañía de Jesús (Jesuitas).
Mariano Gálvez	60,000	19	46	1966	Cuenta con la población estudiantil más grande del país. Establecida por un grupo de profesionales cristianos evangélicos.
Del Valle	600	0.2	3	1966	Da un fuerte énfasis al marco técnico y tecnológico en el país. Iniciativa del Colegio Americano en Guatemala, financiado por el BID.
Francisco Marroquín	2,600	0.8	1	1971	Fundada en torno a la filosofía del liberalismo y el libre mercado.
Rural	16,000	5	90	1995	Asociación Nacional de Peritos Agrónomos involucrados en el desarrollo del agro de Guatemala.
Del Istmo	1,800	0.6	2	1996	Iniciativa privada con el respaldo de la experiencia del Instituto Femenino de Estudios Superiores (IFES), con asistencia pastoral de la Prelatura del Opus Dei, de la iglesia católica.
Panamericana	13,967	4	74	1998	Es de carácter privado, con el apoyo de la

Universidad	Alumnos inscritos 2012	%	Sedes	Año fundación	Descripción
					Iglesia el Verbo y con el apoyo de la Fundación Cristiana para el Desarrollo de la Educación en América Latina (FUNDACEDE)
Meso-americana	4,218	1	3	1999	Es de la Asociación Salesiana de Don Bosco en cooperación con otras entidades educativas.
Galileo	31,800	10	87	2000	Las carreras que ofrece se destacan con la era tecnológica.
San Pablo	174	0.1	1	2006	Es de tendencia cristiana evangélica.
Inter-nacionales	110	0.1	2	2009	Promueve una educación con Título emitido y Valido en Estados Unidos, para Ejecutivos, Gerentes y Empresarios, Licenciaturas y Maestrías.
De Occidente	453	0.1	7	2010	Ofrece una educación superior con formación referente a la filosofía sobre el orden social que conduce al progreso pacífico de las personas.
Da Vinci				2012	Promueve programas educativos brindan, en lo posible, conocimientos integradores de diversas áreas,

Dentro de la realidad sociocultural guatemalteca, han surgido otras iniciativas desde Pueblos Originarios como respuestas a sus demandas y necesidades de sus pueblos. Dentro de estas filosofías de los Pueblos Originarios la educación superior tiene como finalidad formar a líderes jóvenes que puedan apoyar trabajos y gestiones a favor de sus propias comunidades, escogieron otro tipo de educación como herramienta para buscar la dignificación de hombres, mujeres y niños desde sus propias comunidades, priorizando en los estudiantes la investigación, no en libros, sino en los conocimientos de las ancianas, ancianos, sabios y

guías como medio para entender y comprender los temas de educación desde la propia cultura y realidad de sus comunidades.

Dentro de estas iniciativas podemos mencionar, la Universidad Ixil, coordinada por autoridades de tres municipios que son: Nebaj, Cotzal y Chajul y que para la formación y legalización decidieron no consultar con ninguna autoridad guatemalteca, ya que aseguran que cuentan con sus propias autoridades y líderes, y porque del Estado solo han obtenido persecución y discriminación durante muchos años.

Autoridades de la institución manifestaron que tiene el respaldo académico de universidades privadas de Centroamérica, a través de la Universidad de Martin Luther King de Nicaragua, para acreditar los títulos a nivel técnico, y posteriormente las licenciaturas y doctorados que se puedan impartir. (Prensa Libre, 23/11/2013).

Según Pablo Ceto, “la validez que a escala nacional o internacional pueda tener el título de los egresados de la Universidad Ixil no es relevante, porque no están formando profesionales para ser empleados con relación de dependencia, sino se busca que los egresados se conviertan en gestores y transformadores que atiendan las necesidades de su pueblo”. (Figueroa, 2013:1).

**Cuadro 2. Universidades en Guatemala de los pueblos originarios, hasta el año 2014**

Univer- sidad	Alumnos inscritos 2012	Sedes	Año fundación	Descripción
Ixil	180	8	2011	Proyecto educativo fundado como una alternativa indígena para formar a líderes comunitarios.
Maya Kaqchikel	35	2	2014	Apegada a la Cosmovisión Maya

El número de universidades privadas a partir del año 2000, ha crecido en más de un 60% que para el 2012, pasó de 9, en 1999, a un número de 14. (Sacayon, 2012).

Para poder ingresar o inscribirse en las universidades del país se debe contar con un título de enseñanza secundaria, reconocido por el Ministerio de Educación, que comprende un primer ciclo (educación básica) de cultura general que dura tres años, al que sigue un segundo ciclo diversificado de dos años (bachiller o secretariado) o tres años (maestro, administración de empresas o perito, entre otros). Estos ciclos se cursan luego de seis años de estudios primarios.

Sin embargo la educación media y superior se encuentran divorciadas y desvinculadas con la realidad social y el crecimiento del ser humano en su realidad, el hilo conductor de enseñanza desde la preprimaria, primaria, secundaria hasta el diversificado en muchos de los casos son inconsecuentes, por lo que no permiten significar la vida en la persona. El sistema educativo hasta la educación superior es incongruente y no responde a las demandas y necesidades de los pueblos.

De acuerdo al proceso que debe seguirse previo a la graduación de licenciatura y maestría, cabe destacar que las universidades tienen requisitos indispensables para graduarse. En las carreras de cinco y seis años (licenciatura), se requiere haber cerrado pensum de estudios, aprobado el examen técnico profesional y presentado una tesis de grado.

### **1.8.3 Universidad de San Carlos de Guatemala, “única universidad estatal en el país”**

La Universidad de San Carlos de Guatemala (también conocida y llamada por sus siglas: USAC) es la universidad más grande y antigua de Guatemala, siendo además la única estatal y autónoma.

De acuerdo con su origen y fundación, Guatemala tiene una vieja historia en materia de educación superior, y ésta se debe a la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), que fue la primera universidad en Centroamérica.

“La tricentenaria Universidad de San Carlos fue fundada en 1676 por Real Cédula emitida por Carlos II, abrió sus aulas en 1681 y, luego, recibió el título de pontificia. Desde entonces no ha cesado de cumplir con la finalidad de formar profesionales, primero con el énfasis en la filosofía escolástica y, después de la participación del franciscano Antonio Liendo y Goicoechea a finales del siglo

XVIII, con la introducción de la ciencia y tecnología de su época”. (González, 1997: 152).

“Su fundación se debió al legado del obispo Francisco Marroquín y por el aporte económico de Pedro Crespo Suárez, Sancho de Barahona e Isabel de Loaiza. En sus inicios proporcionó formación en teología, cánones, leyes, medicina y lenguas nativas (el primero de los idiomas incluidos fue el kaqchikel). Las reformas de Liendo abrieron las puertas a la física experimental, matemática y cirugía, anatomía, química, entre otras”. (González, 1997:134)

Desde sus orígenes tuvo dominio religioso, y no fue hasta las últimas décadas del siglo XVIII que se realizó un cambio radical de su enfoque educativo como producto de la filosofía de la ilustración.

“La universidad ha tenido cuatro períodos principales: «Universidad Real y Pontificia de San Carlos Borromeo» dirigida por las órdenes regulares de la Iglesia Católica durante la colonia española, «Escuela de Ciencias laicas» durante la Federación Centroamericana, «Universidad Nacional de Guatemala», a partir de del triunfo de los conservadores guatemaltecos en 1840 y estuvo dividida en las escuelas facultativas de Derecho y Notariado, Medicina y Farmacia, y la «Universidad de San Carlos de Guatemala» con orientación social tras la Revolución de 1944 y con numerosas facultades nuevas” (<http://es.wikipedia.org>) (Consultado el 16DIC2014).

Es una de las más antiguas de Hispanoamérica. La universidad, a lo largo de su historia, ha tenido incidencia en los procesos políticos de carácter liberal y conservador.

“Fue la única universidad en el Reino de Guatemala durante la colonia, y luego la más prestigiosa de Centro América y la única de Guatemala hasta 1954, año en que triunfó el golpe de estado del Movimiento de Liberación Nacional (MLN) patrocinado por la United Fruit Company y dirigido por personeros de la CIA y del Departamento de Estado norteamericano que tenían vínculos con la frutera estadounidense. A partir de esa fecha se inició un proceso de desgaste contra la institución, el que incluyó no solamente la autorización de creación de universidades privadas en 1956, sino que también el constante incumplimiento del pago del porcentaje presupuestario que le corresponde a la Universidad y que está estipulado en la Constitución de la República, y la

persecución de líderes estudiantiles y docentes durante todo el tiempo que duró la Guerra Civil de Guatemala (1960-1996)” (<http://es.wikipedia.org>) (Consultado el 16DIC2014).

La autonomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala, es reconocida como la herencia histórica más significativa del proceso libertario y democrático de la Revolución.

“Con la Revolución Liberal de 1871, los gobiernos liberales impusieron un control sobre los estudiantes como en la época conservadora, que prevaleció hasta la llegada de José María Reyna Barrios. En 1875, el gobierno suprimió la Pontificia Universidad de San Carlos y creó la Universidad de Guatemala, dividida en tres facultades: Jurisprudencia; Ciencias Políticas y Sociales; Medicina y Farmacia; y, Ciencias Eclesiásticas. Quedó bajo el control absoluto del Estado, pues de él dependían todos los nombramientos e, incluso, autorizaciones de libros. Desde entonces perdió importancia el claustro de doctores” (Goicolea, 1995:972).

Durante la Revolución del 20 de octubre de 1944 se cerró el ciclo político del liberalismo, iniciado en 1871 con el triunfo del movimiento de la Reforma. La Junta Revolucionaria de Gobierno instaurada en aquella fecha dictó el Decreto 12, concediéndole la autonomía a la Universidad de San Carlos de Guatemala a partir del primer día de diciembre del mismo año. Se concretó así el reconocimiento a las luchas universitarias contra las dictaduras y en pro de un sistema democrático para el país.

“El balance de la década entre 1944 y 1954 fue positivo para la Universidad, pues se alcanzó la autonomía; la diversificación académica, con la creación de tres carreras nuevas: humanidades, agronomía y arquitectura; el número de estudiantes se cuadruplicó, de 705 en 1944 a 3,368 al final de 1954, para lo cual el profesorado se incrementó. Sin embargo, la investigación científica fue bastante limitada, lo mismo que la extensión universitaria” (Cazalí, citado en González, 2007:23).

El fin fundamental de la Universidad es elevar el nivel espiritual de los habitantes del país, conservando, promoviendo y difundiendo la cultura y el saber científico. Dentro de esta finalidad, imparte enseñanza profesional en todos los ramos que correspondan a sus facultades;

organiza y dirige estudios de cultura superior; promueve la organización de la extensión universitaria; e incentiva la investigación científica, filosófica, técnica o de cualquier otra naturaleza cultural. También coopera en la alfabetización de las masas populares.

Con ello la USAC, brinda esfuerzos por la actualización profesional mejorando el desarrollo de los docentes y como consecuencia de los estudiantes, contribuyendo de esta manera al desarrollo del país.

“Fomentar y estimular el rendimiento académico, en las diferentes áreas del conocimiento, es la base donde se fundamenta la historia de la única universidad pública del país, que atiende el 70% de la matrícula nacional en educación superior” (Periódico Universidad, No. 234, 2014).

Importa resaltar que la Universidad de San Carlos de Guatemala es la única universidad que abarca tres políticas: Docencia, Investigación y Extensión.

En particular la USAC por su naturaleza estatal, tiene políticas y mecanismos que permiten el ingreso a sectores desposeídos, sin embargo, no logra hacerlo totalmente pues los mecanismos de acceso han frenado lo concerniente a la matrícula.

La universidad pública tiene incidencia en el ambiente político del país de acuerdo a la potestad otorgada por la legislación nacional. Dentro de esta potestad podemos conocer las siguientes:

- Elegir un titular y un suplente para la Corte de Constitucionalidad, la Junta Monetaria Nacional y la Junta Directiva del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social.
  
- Es parte de las comisiones de postulación para elegir el Contralor, el Fiscal General de la República, a los Magistrados de la Corte Suprema de Justicia, a los Magistrados del Tribunal Supremo Electoral y la Defensa Pública Penal. En estos espacios regularmente el Rector representa a la universidad y preside las Comisiones. En su defecto, el Decano de la Facultad de Derecho lo representa en asuntos jurídicos o el Decano de la Facultad de Ciencias Económicas en materia económica.

- Cuando las fechas correspondientes al nombramiento del Contralor de la República se acerca, las universidades tienen un papel importante, ya que éstas en conjunto con los colegios profesionales, forman la comisión que postula a la terna candidatos para Contralor de la República y que luego será elegido por el Congreso Nacional. Derecho que ganaría cualquier nueva universidad que se cree en el país.
- La universidad pública es una de las cuatro instancias que tiene iniciativa de ley en la Asamblea Legislativa de la República, la cual utiliza para promover leyes que se han consensado y aprobado a través del Consejo Superior de la Universidad.
- La USAC no se limita a la formación de profesionales para el desarrollo del país, sino que también cuenta con participación en los escenarios políticos y de justicia asignada por la Constitución de la República, esto ha permitido que intervenga en la vida social, política y económica del país.

La ciudad Universitaria, se encuentra ubicada en la zona 12 de la ciudad de Guatemala.

Cuenta con, "10 Facultades, 8 Escuelas no facultativas, 20 Centros Universitarios, 2 Institutos Tecnológicos y diversos centros de investigación. La USAC imparte 120 licenciaturas, 97 maestrías, 11 doctorados y 140 programas técnicos" (Periódico Universidad, No. 234, 2014:18).

La misión de la USAC, en su carácter de única universidad estatal le corresponde con exclusividad dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del Estado y la educación estatal, así como la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones, promover por todos los medios a su alcance la investigación en todas las esferas del saber humano y cooperar al estudio y solución de los problemas nacionales.



La visión de la Universidad de San Carlos de Guatemala es la institución de educación superior estatal, autónoma, con una cultura democrática, con enfoque multi e intercultural, vinculada y comprometida con el desarrollo científico, social y humanista, con una gestión actualizada, dinámica y efectiva y con recursos óptimamente utilizados para alcanzar sus fines y objetivos, formadora de profesionales con principios éticos y excelencia académica.

De conformidad al marco legal de la Universidad de San Carlos de Guatemala, su gobierno está constituido por el Consejo Superior Universitario (CSU), Rectoría y la Junta Electoral Universitaria. El CSU está integrado por el Rector, quien lo preside, los decanos de las facultades, un representante del Colegio de Profesionales egresados de la Universidad de San Carlos de Guatemala, que corresponda a cada facultad, un catedrático titular y un estudiante por cada facultad. (Periódico Universidad, No. 234, 2014:18).

De acuerdo a la estructura organizativa de la Universidad y de conformidad a la política de desconcentración, la responsabilidad del gobierno universitario ha sido compartida a otros niveles de menor jerarquía tales como Juntas Directivas, Consejos Directivos, Decanos de facultades, Directores de escuelas no facultativas y centros universitarios.

La principal fuente de financiamiento de la Universidad de San Carlos de Guatemala proviene de los fondos públicos.

El artículo 84 de la Constitución Política de la República de Guatemala, indica:

“Artículo 84 Corresponde a la Universidad de San Carlos de Guatemala una asignación privativa no menor del cinco por ciento del Presupuesto General de Ingresos Ordinarios del Estado, debiéndose procurar un incremento presupuestal adecuado al aumento de su población estudiantil o al mejoramiento del nivel académico” (Constitución Política de Guatemala, 1993:16).

De tal forma que la principal fuente de financiamiento de la Universidad de San Carlos de Guatemala proviene directamente del Estado de Guatemala.

“En cuanto a aranceles, la USAC es la universidad de más bajo costo del país, brindando con esto mayor oportunidad de acceso a la población estudiantil. Su arancel anual es de US\$11.8, menos de 1 dólar mensual por una carrera universitaria. Por esa razón, en ella se concentra el segmento más pobre de la población estudiantil universitaria del país”. (Duriez, 2011:9).

El proceso de admisión de la USAC se realiza mediante el Sistema de Ubicación y Nivelación (SUN), cuyos procedimientos son:

1. Los interesados hacen una prueba de Orientación Vocacional que consiste en un examen de tipo psicológico que predice ciertas habilidades y conocimientos en determinadas carreras. Este examen tiene un costo menor de 10 dólares.
2. El candidato debe luego ir al Sistema de Educación y Nivelación y obtener información sobre las 5 pruebas de conocimientos básicos (Lenguaje, Matemática, Física, Química y Biología). Cada unidad académica determina cuál de las pruebas solicita, por ejemplo para el caso de las ingenierías, se solicita las pruebas de conocimientos básicos de: lenguaje y física.
3. Cuando el estudiante examina las pruebas de conocimientos básicos y aprueba, debe realizar las pruebas específicas de cada

facultad, tal es el caso de la ingeniería que se solicita una de matemática y otra de computación.

4. Los candidatos que no aprueban los exámenes de conocimientos básicos, ni las pruebas específicas por facultad, tienen derecho a realizar un curso de 10 meses denominado “Programa Académico Preparatorio”, que la USAC brinda anualmente en los turnos matutino y nocturno. En este se imparten los contenidos de las 5 pruebas de conocimientos básicos y tiene un costo total de US\$19.8 aproximadamente. Los estudiantes que finalizan el programa con nota de aprobado ingresan directamente a la carrera de su preferencia. (Duriez, 2011).

La USAC, como universidad estatal, tiene amplia capacidad instalada, absorbiendo mayoritariamente a los nuevos ingresos anuales en este nivel de educación. Prácticamente es la más demandada. Sin embargo, con los exámenes de admisión deja fuera a muchos jóvenes y lo que hace es seleccionar a los mejores, en lugar de seleccionar a todos y subir el nivel bajo que traen los alumnos desde primaria y diversificado.

En cuanto a las políticas y procedimientos de acceso:

“Hasta hace unos siete años aproximadamente, no existía un examen de ingreso a la universidad pública, sin embargo, desde 2004 a la fecha, se ha creado un sistema de pruebas y ubicación para el ingreso a la USAC. Este tema es controversial a nivel de país, debido a que hay quienes consideran que estos exámenes excluyen a las personas que vienen de centros de estudios secundarios públicos donde la calidad se ha deteriorado, principalmente en las zonas rurales y en los cuales no se brinda la formación adecuada para pasar los exámenes de la universidad pública. Hay que destacar, que al incorporar estos exámenes de ubicación y admisión, se ha limitado el acceso a los estudiantes que no cuentan con el conocimiento adecuado, aunque tengan un potencial explotable en el futuro, lo cual genera una contradicción entre la búsqueda de la excelencia a través de los exámenes de ingreso y por otro lado la equidad y cobertura”. (Duriez, 2011:10).

El problema de ingreso a la universidad no es solo responsabilidad de las pruebas de ingreso, sino la mala formación y preparación que se trae desde los niveles de preprimaria, primaria, secundaria y diversificado. Es muy mala y de débil condiciones, lo que dificulta que estudiantes

puedan hacer carreras universitarias, siendo uno de los factores del porque no acceden a la USAC.

Estadísticas y matrícula de estudiantes en la Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC:

De acuerdo a los datos encontrados, tenemos:

**Cuadro 3. Matrícula de estudiantes en la USAC (2005-2010)**

Año	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Total	115,638	115,174	120,941	126,874	137,636	154,884

(Elaboración propia con datos de Hurtado 2011).

La Universidad de San Carlos, USAC, tiene la mayor cantidad de estudiantes (70%), variedad de carreras y cobertura de sedes departamentales del país. En ese sentido, según el departamento de Registro y Estadística de la USAC, en el ciclo 2013 hubo una población de 175 mil 292 alumnos en todas las sedes del país.

Según datos encontrados en Prensa Libre del (07/02/2013) la Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC, “atiende a más del 70% de la matrícula nacional de educación superior; la cual para el 2014, supera los 170 mil estudiantes” (Carrera, 2013:1).

La facultad con mayor población en la USAC es la de Humanidades (31.079) con carreras como Pedagogía, Filosofía, Letras y Arte. Y en segundo lugar, figura Ciencias Económicas (21.249) con carreras como Administración de Empresas o Contador. De las unidades académicas de los departamentos, la de mayor demanda es el Centro Universitario de Occidente, con sede en Quetzaltenango, donde hay inscritos 14.332 estudiantes.

Se observa una tendencia creciente de la matrícula estudiantil. No obstante, la USAC por su naturaleza de estatal, no logra llegar a los sectores menos favorecidos pues sólo representa el 2.1% de la población del país. Tiene políticas y mecanismos que permiten el ingreso a sectores desposeídos, sin embargo, no logra hacerlo totalmente pues los mecanismos de acceso han frenado lo concerniente a la matrícula.

Respecto al personal docente, estudios y publicaciones han manifestado que no existe en el país información nacional detallada sobre los docentes, su formación académica y las actividades que desarrollan dentro de las instituciones de educación superior (Duriez, 2011). Razón por la cual, no se incorporará la planta de docentes de la USAC, considerando que de acuerdo a los procesos establecidos dentro de esa casa de estudios y dada a las demandas y necesidades por unidad académica, ésta se va modificando a cada semestre del año por el Consejo Directivo de cada unidad académica para su aprobación.

De acuerdo a la información sobre los docentes e investigadores en informes proporcionados por el CONCYT, los docentes que investigan lo hacen por interés personal o por motivaciones coyunturales, tales como la disponibilidad de recursos institucionales adicionales para el desarrollo de investigaciones. Tal es el caso de la universidad pública que cuenta con investigadores de tiempo completo y ha concursado para acceder a fondos externos. Así lo corrobora Martínez (2011):

“A la fecha en Guatemala, no existe pago complementario para docentes que realizan investigación, por tanto, no existe un sistema nacional de incentivo para desarrollar la investigación a nivel de estudiantes de grado, postgrado o docentes. Sin embargo, existen universidades que cuentan con el recurso financiero para crear fondos concursables para la investigación, a los cuales pueden acceder docentes que realizarán investigación con los recursos asignados en caso de ganar las convocatorias, y de esa forma, obtener recursos económicos adicionales a sus labores como docentes” (Duriez, 2011:13).

A la fecha no existe una entidad dentro de la USAC, que unifique y cuente con toda la información de las unidades académicas a nivel central y regional, que proporcione datos, información, estadísticas, sobre eficiencia terminal de las carreras, rendimiento académico, desarrollo del docente, política para el incremento de la cobertura, deserción estudiantil, calidad educativa, entre otros.

El exdirector del Instituto de Estudios Interétnicos (IDEI) de la USAC, lo manifiesta: “Desafortunadamente, la gama de información que desatan sobre la oferta educativa no es equivalente a la información sobre el rendimiento estudiantil, su progreso y egreso, así como otros aspectos de la numeraría de las Universidades” (Sacayon, 2012:13).

Cita a una periodista que publica:

“Lo que se desconoce y no todas las universidades están tan anuentes a indicar abierta y prontamente es qué estudia esta población, cuántos años le toma terminar la carrera y graduarse, cuántos desertan, cuántos se gradúan, cuánto invirtieron en su educación superior. No sabemos cuántos estudiantes tienen cada una de las 934 carreras, incluidos posgrados, profesorados y diplomados, ni qué oportunidad en el mercado laboral encuentran los egresados. En resumen, no tenemos ninguna información consolidada y en detalle de la educación superior en el país y, como era de esperarse, tampoco hay políticas públicas que le apuesten a la universidad para buscar el desarrollo” (Hurtado, 2011:17).

La Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC, no se escapa de ello. Lo anterior refleja la falta de información sistemática que tienen las universidades sobre su desempeño y de qué forma contribuye al desarrollo y transformación de la realidad en el país.

Se considera que se sobredimensiona las ofertas académicas que ha llevado un crecimiento sin control, no existe una coordinación efectiva y una adecuada administración para articular los esfuerzos de la academia con la realidad social y nacional del país que responda a las características de dicha población.

¿Cuál es el acceso de la Población Indígena y mujeres a la universidad?

De acuerdo al análisis realizado por el maestro Sacayon, a partir de las variables de sexo y etnia se comprueba que el acceso a la educación superior también es desigual y es más desventajoso para hombres y mujeres indígenas:

“En lo que respecta a hombres no indígenas, solo un 10%, con edades de 19 años, en adelante, tenían al menos un año de educación superior, mientras que un 7% de mujeres no indígenas, de los mismos grupos etarios tenían esa condición educativa. En tanto que para los jóvenes indígenas la desigualdad es impresionante, apenas un 2% tenían al menos un año de educación superior. Era peor todavía para las mujeres indígenas que en promedio 1 de cada 100 tenía al menos un año de educación en este nivel”. (Sacayon, 2012:7).

Otro estudio también expresa los grados de discriminación y exclusión que pueblos originarios padecen para acceder a las universidades:

“El porcentaje mayor de exclusión en la educación superior es la población indígena en el país y, por lo tanto, que crezca el número de universidades en el país no les garantiza el ingreso y acceso a la educación superior. La USAC, a pesar que ha crecido bastante, sus requisitos de admisión están siendo un obstáculo para ampliar esa oferta educativa y para darle una oportunidad a sectores desfavorecidos” (España y Dieguez, 2013:1).

Estos son algunos datos que nos muestran los grados de opresión que el Estado guatemalteco mantiene para con la población originaria, es clara y notoria la falta de voluntad también de la Universidad, y en este caso de la Universidad Estatal, que es autónoma, así como de otras instituciones que no aceptan ni reconocen que no han tomado medidas para abordar la problemática del racismo y la discriminación en la educación, todo lo cual demuestra actualmente el fracaso, en la práctica, de las políticas que se han llevado a cabo durante estos últimos años

#### **1.8.4 ¿Cómo el Estado y las universidades responden a la diversidad cultural guatemalteca?**

En materia de educación, el Estado de Guatemala tiene varios compromisos y obligaciones pendientes con los pueblos indígenas. El promedio de escolaridad para la población joven, en edades de 15 a 24 años, en total, para todo el país, es de apenas 5 años, según el censo nacional del año 2002 (PNUD 2005: 365).

Para los jóvenes indígenas su escolaridad es mucho más restringida en comparación con la población joven no indígena. Mientras que los indígenas alcanzan un promedio de escolaridad de 3.8 años, los no indígenas los duplican con un promedio de escolaridad de 6.6 años.

Sin embargo, un análisis muy somero al interior del país, nos muestran datos mucho más graves para los jóvenes indígenas. En los departamentos más densamente poblados de indígenas, como Quiché, Huehuetenango, Alta Verapaz, Baja Verapaz, además de Petén y Chiquimula, los jóvenes indígenas no alcanzan ni siquiera los tres años de escolaridad en promedio para estos seis departamentos mencionados, según datos para el año 2002, del

censo nacional. Resalta en estos datos, el caso del Departamento de Chiquimula en donde los jóvenes Maya Ch'orti' hablantes no alcanzan ni siquiera dos años de escolaridad. (Sacayon, 2012:14).

Según estudios realizados en la sociedad guatemalteca, las universidades actuales no han logrado basar su trabajo educativo en un modelo con un enfoque más democrático que contemple el estudio de conocimientos de pueblos indígenas, aun cuando la población maya llega al 65% de la población guatemalteca. La falta de un modelo educativo de nivel superior que contemple las cosmovisiones indígenas desemboca en un paternalismo político, social y económico de las universidades sobre el pueblo, y por ende en un esquema de dominación y orfandad académica.

Con la firma de los Acuerdos de Paz, el Gobierno de Guatemala se comprometió a impulsar una reforma del sistema educativo. Con base en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, en el año 1997, se creó la Comisión Paritaria para el Diseño de una Reforma Educativa (integrada por cinco representantes del gobierno y cinco de organizaciones indígenas), con el propósito de iniciar una reforma integral que atendiera los derechos culturales de los pueblos indígenas. Tanto este Acuerdo como el Acuerdo Socioeconómico y Situación Agraria señalaron a la educación como uno de los vehículos más importantes para la transmisión y desarrollo de valores y conocimientos culturales y para promover el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de las distintas comunidades del país.

Aún no existe evidencia de que las políticas educativas de la mayor parte de las diferentes universidades en el país se esfuercen y se interesen en valorar y vivenciar la sabiduría de la cosmovisión maya, y transmitirla a la población estudiantil maya y a la población en general. Los ancianos y las ancianas y guías espirituales mayas son portadores de la sabiduría ancestral, la cual se está perdiendo por falta de una educación formal que permita a sus portadores transmitirla a las nuevas generaciones, sin que hasta el momento se tenga la voluntad de darle la importancia que se merece.

Responder a los cambios sociales, naturales y cósmicos requiere incorporar en la vida diaria de las y los estudiantes universitarios, indígenas o no, la sabiduría ancestral, lo cual está ausente en la práctica de la educación superior occidental; por ahora es este un mundo

educativo de abstracciones sin vínculo inmediato con la realidad que viven los pueblos.

También dentro de la educación superior se tiene que reconocer que los pueblos indígenas en Guatemala son más de la mitad de la población, herederos de una cultura milenaria, depositarios de siglos de conocimiento y portadores de tradiciones y enseñanzas ancestrales. Sin embargo, ser indígena en Guatemala es equivalente, salvo escasas excepciones, a marginación, pobreza y falta de oportunidades. Las cifras hablan por sí solas: el 80% de los indígenas vive en la pobreza y más del 40% es analfabeto. Una situación que se agrava y que se vuelve más dramática aún en el caso de las mujeres, donde la cifra es de más del 62% (San Román, 2006).

**Cuadro 4. Asistencia escolar por nivel educativo y origen étnico (1989 y 2000)**

<b>Indígenas</b>	<b>Primaria</b>	<b>Básico</b>	<b>Diversificado</b>	<b>Univer- sitario</b>
1989	59%	28%	7%	3%
2000	71%	48%	23%	8%

<b>No Indígenas</b>	<b>Primaria</b>	<b>Básico</b>	<b>Diversificado</b>	<b>Univer- sitario</b>
1989	80%	52%	27%	5%
2000	83%	60%	38%	19%

Fuente: Informe de Progreso Educativo 2002, CIEN

**Cuadro 5. Alumnado universitario por regiones dentro del país.**

<b>Región</b>	<b>Porcentaje</b>
Norte	2%
Sur	2.5
Central	80%
Oriente	1.7%
Occidente	13.8%

Fuente: Infografía, Prensa Libre. 08-09-2002

**Cuadro 6. Alumnado universitario por niveles de estudio**

<b>Nivel</b>	<b>Porcentajes</b>
Técnico	20.5 %
Licenciatura	76.8%
Especialización	0.7%
Maestría	2.0%
Doctorado	0.01%

Fuente: Informe del Banco Mundial. 2001

La República establece que el Estado debe brindar educación sin distinción alguna, aunque los pueblos indígenas siguen estando lejos de este derecho. Como se puede observar en los cuadros anteriores, a medida que suben los niveles educativos, la participación indígena disminuye; en la mayoría de los casos la diferencia es más de dos tercios. En consecuencia, las capacidades básicas de vida humana que confiere la educación son muy escasas para los indígenas, lo cual contribuye a ampliar la brecha entre la población extremadamente pobre y la rica, y a restringir el desarrollo humano, tanto individual como colectivo.

Todavía existe un alto grado de centralización de las carreras universitarias en la capital, por asentarse allí el campus principal de cada una de las universidades, lo que limita la incorporación de elementos para el fortalecimiento de la interculturalidad de los pueblos.

De manera general, y para abordar el tratamiento de la diversidad étnica cultural en el sistema educativo, se evidencia que en Guatemala es complicado hablar siquiera de sistema educativo, cuando el Ministerio de Educación se dedica a administrar parcialmente los niveles pre primario y primario, tiene poca presencia en la escuela del nivel medio y casi ninguna en las áreas rurales, y la educación superior se maneja por cuenta propia haciendo uso de conocimientos que poco o nada reconocen hechos multiculturales o la presencia de pueblos indígenas.

Uno de los factores que sin duda afecta el rendimiento de colectivos vulnerables es el que se refiere a la discriminación que sufren los estudiantes de pueblos originarios en las instituciones de educación superior. Un tema muy escabroso, del cual nadie quiere hablar en las universidades, como tampoco las víctimas de esta forma de violencia,

ya que las universidades no cuentan con protocolos de atención sobre este problema. Por nuestra parte, consideramos que la vida universitaria tampoco es fácil para aquellas estudiantes que en minoría ingresan a la universidad. Otros desafíos y retos tendrán que realizar para ajustarse a las demandas académicas que ponen en riesgo su éxito, permanencia, egreso e inclusive su identidad.

Esta situación la sufren particularmente los jóvenes de pueblos originarios, aunque también las mujeres no originarias se ven sometidas a juegos y estrategias identitarias para sobrevivir en un marco muchas hostilidades.

Para abordar algunos aspectos de la educación de manera general con relación al tratamiento de la diversidad étnica cultural, se puede decir:

- En ninguno de los diferentes ámbitos se valora la diversidad cultural que tiene Guatemala.
- A los pueblos indígenas en el país aún se les considera como chivo expiatorio de todos los males sociales cuando se les menciona en los planes de desarrollo.
- Es preciso conocer y reconocer la diversidad étnica del país, desde una perspectiva intercultural.
- La realidad es cambiante, los sistemas educativos se quedan estancados.
- Los docentes están desactualizados, no preparados para abordar el tema de la diversidad étnica.
- Imperan las mentalidades racistas, xenófobas y discriminatorias en la sociedad guatemalteca.
- Son necesarias estrategias de intervención y actitudes diferentes.
- El sistema educativo debería estar integrado por todos los niveles educativos, incluido el nivel superior. En Guatemala esta integración de los niveles educativos como parte de un sistema es tema pendiente.
- Se debería ver la transformación y desarrollo necesarios desde los pueblos, y complementar selectivamente con lo que se propone desde fuera.
- Es necesario reconocer y asumir la construcción de la democracia del conocimiento entre pueblos y civilizaciones.

A nivel de educación superior, se evidencian hechos como:

- Respecto a la diversidad cultural en el sistema educativo superior, la persona enfrenta desmovilización de su cultura.
- La sede o campus universitario se encuentra en zona urbana, lejos de la vida cotidiana de los pueblos originarios.
- La formación sirve para fortalecer el sistema del mercado laboral.
- La formación que se imparte lleva al educando a desplazar su cultura por los esquemas culturales occidentales.
- Hay desarticulación entre la cultura de los pueblos originarios y la educación universitaria formal.
- La pertinencia cultural en la formación universitaria no toma en cuenta el enfoque educativo de la vida, los valores y principios pedagógicos y metodológicos de las cosmovisiones originarias.
- No existe voluntad por parte de las universidades y del Ministerio de Educación de certificar el abordaje de temas desde las distintas cosmovisiones originarias en el pensum regular de las diferentes carreras; en las tesis los graduandos encuentran muchos obstáculos administrativos y técnicos.
- Cambio de personalidad por el despojo de los elementos objetivos de la identidad cultural al ingresar a las universidades (idioma, traje y otras prácticas culturales).
- Lo intercultural es un reto, no está entre las prioridades del currículum educativo a nivel superior ni de la escuela.
- Lo intercultural es un desafío, no está entre las prioridades de la comunidad educativa de la educación superior.
- Lo intercultural es una lucha, no está entre las prioridades del docente o el profesorado.
- La academia superior debe tener voluntad de asumir las distintas teorías en todos los campos disciplinarios que apoyan el desarrollo de los pueblos y de los proyectos políticos de los Estados.

La discriminación y racismo que nutre el contexto nacional también contamina a las comunidades académicas, afectando el desarrollo académicos de los estudiantes indígenas.

Los pueblos originarios son objeto de violencia cultural cuando deben forzosamente aprender en un idioma ajeno al materno. Es ahora cuando se han dado los primeros pasos para cuestionar el aspecto monolingüe español del proceso educativo que, además de un problema técnico y

organizativo, lo es de discriminación; y más aún, constituye un elemento asimilacionista que atenta contra la integridad y desarrollo de la cultura de los diferentes pueblos originarios.

En las políticas públicas y de Estado se puede percibir que educar para una cultura de la diversidad es una tarea pendiente que el sistema educativo en todos los grados dentro del país debería tener como objetivo alcanzar, si queremos lograr un respecto a los derechos humanos e igualdad de oportunidades para los diferentes pueblos originarios que existen en Guatemala: la cultura de la diversidad como una manera nueva de educar(nos) que parte del respeto a la diversidad como valor. La escuela, especialmente la escuela pública y la universidad estatal, ha de hacer suya, con todas sus consecuencias, la cultura de la diversidad, y abrir espacios para la participación real y efectiva de las culturas minoritarias en la toma de decisiones, para la expresión y el intercambio cultural, de manera que contribuya efectivamente al desarrollo de una sociedad más humana, menos discriminatoria, más democrática, más justa y solidaria (Pajares, 1998; Abdallah, 2001; Jordán, Mínguez y Ortega, 2002; Pérez Tapias, 2002, citado en Ramírez, 2002).

Sin duda, el papel de las universidades, y principalmente la estatal, es fundamental para la formación del recurso humano que plantee los planes, proyectos, programas y estrategias de desarrollo para los pueblos marginados y excluidos, como son los pueblos originarios en Guatemala.

Es necesario un cambio de pensamiento en las actuales universidades, para que no sólo puedan asumir y orientar la producción económica, política y social, sino que vaya inmerso en él el conjunto de pensamientos, principios y valores de la misma cosmovisión maya, para lograr la sostenibilidad y equilibrio del pueblo guatemalteco.

Debería propiciar los espacios para la igualdad de valía entre las personas y la oportunidad de poder establecer encuentros y una dirección política común a todos, dándole cabida y posibilidad de poder incidir en las decisiones a las diferentes culturas originarias (maya, xinka, garífuna), a fin de que puedan ir generando las condiciones para el establecimiento de las bases políticas de planificación y organización, con una visión en la que pueda socializarse el sentimiento de la diversidad étnica cultural de Guatemala.

Existe la urgente necesidad de impulsar una educación superior regida por uno de los principios fundamentales de la educación holística, la autosostenibilidad, que significa fortalecer la ciencia y la espiritualidad de los pueblos mayas, y el principio de su filosofía de vida que considera la tierra, la humanidad y el universo como un todo, porque la visión maya es holística.

Si la educación superior quiere acercarse a la realidad del pueblo guatemalteco deberá darle importancia a la formación basada en la autosostenibilidad, en la lucha contra las desigualdades sociales que el país enfrenta, condiciones de pobreza extrema, marginación, injusticia, machismo, impunidad y el cáncer “del racismo y la discriminación”, como una gran enfermedad que el pueblo padece, si se desea alcanzar una decisión propia y libre como hijos e hijas que pertenecen a un mismo país.

## ***SEGUNDO CAMINO:*** **MARCO TEÓRICO**

### **2. La teoría como referencia y sustento del conocimiento de los pueblos**

Hay dos tipos de educación:  
la que nos enseña sólo contenidos  
y la que nos enseña a vivir;  
la que nos hace insensibles  
y la que nos sensibiliza;  
la que nos hace objetos  
y la que nos hace personas;  
la que nos amordaza  
y la que nos hace críticos;  
la que nos domestica  
y la que nos libera.  
¿Cuál de ellas es mi práctica cotidiana?  
(Azmitia, 1996).

Enormes son los desafíos que la educación debe afrontar en un mundo cada día más complejo y más multicultural. Por más que queramos negarlo, ocultarlo, taparlo, expulsarlo, nos encontramos en espacios y contextos cada día más diversos y alienantes.

La sociedad contemporánea se caracteriza por la **exclusión social**, que provoca necesariamente nuevas tensiones y da lugar a nuevas formas de **desigualdad y marginación**.

Las figuras del excluido, del desempleado, del inmigrante, del joven, el niño/a, de la mujer, del miembro de los pueblos originarios, entre otros,

acompañan a la del obrero, obligado u obligada al trabajo en cadena como símbolo de la explotación social.

Los indicadores macroeconómicos no muestran la magnitud del costo de vida humana que supone la pobreza. Los datos económicos **ocultan un mundo de sufrimiento humano**, ese mundo de las mayorías empobrecidas para quienes la vida se reduce casi exclusivamente a la lucha diaria por la supervivencia física. Lo cual podemos comprobar cuando Freire argumenta que la dominación no se reduce a una dominación de clase, e identifica y localiza formas de sufrimiento que hablan de modos particulares de dominación, que por lo tanto dan lugar a diversas formas de lucha y resistencia colectivas (Freire, 1991).

Esta es una realidad que el teólogo Leonardo Boff califica como “la herida más dolorosa y sangrienta de toda la historia de la humanidad”. No es elegida, sino impuesta por sistemas económicos y políticos que requieren de víctimas para existir (Lois, 1986: 96).

Años más tarde, se sigue manifestando esa misma realidad: “La pobreza no es culpa de los pobres, es algo artificial que genera el sistema, el mercado se ha convertido en un casino global (...)” (Yunus, 2009).

Con relación a la diversidad cultural, la sociedad vive cambios que se caracterizan por sus fuertes contradicciones, “*la necesidad de relacionarnos en un contexto cada vez más multicultural y heterogéneo frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre la propia identidad*” (Díaz-Aguado, 2003: 19).

Las sociedades industrializadas y del primer mundo son fábricas de asimilación cultural, llegando a otros contextos con la ayuda de medios de comunicación con fuertes cargas de sincronización cultural. Pero esto no sólo concierne a las sociedades modernas occidentales democráticas. Otra de sus causas es la reproducción de estructuras de poder cada vez más excluyentes en los propios Estados, políticas y sistemas educativos.

La educación tiene que ver enormemente con el modo en que se trata la diversidad cultural. Incluso ahora, la escuela todavía se orienta a la reproducción de sistemas estructurales que tienden a la homogeneidad,

asimilando al individuo al sistema dominante, excluyendo todo lo que no coincida con dicho modelo.

## 2.1 Cultura: complejidad de su significado

La palabra ‘cultura’ “viene del verbo latino *colere*, del que derivan también las palabras colonia, colonizar y colonialismo, entre otras. El nominativo del término original es *cultum* y significa cultivar. Posteriormente se orientó hacia el *cultivo de las personas* y se utilizó de forma alterna con civilización, como opuesto a salvajismo, barbarie y rusticidad” (Roncal, 2006: 12).

A partir del siglo XVIII, el romanticismo impuso una diferencia entre civilización y cultura. Tuvo sus clasificaciones, y como primer término se reservaba para nombrar el desarrollo económico y tecnológico, lo material; como segundo, para referirse a lo “espiritual”, es decir, el cultivo de las facultades inmateriales (Roncal, 2006).

En sus inicios, el uso de la palabra cultura implicaba la inclusión de otras disciplinas como la filosofía, la ciencia, las artes, la música, la religión, los modales; asimismo, el comportamiento, entre otros.

A partir de mediados del siglo pasado, la sociología y la antropología contemporáneas redefinieron el término, contradiciendo la conceptualización romántica de éste.

En la actualidad, al utilizar el término cultura como concepto no podemos considerarlo de manera particular. Existen distintos estudios desde las diferentes disciplinas para su concepción, por lo que este trabajo pretende simplemente que podamos reflexionar al respecto y conocer sus principales características, definiciones, comprender y entender la cultura para poder llevarla a la práctica en el campo de la educación.

Cultura es todo aquello que el ser humano va construyendo a lo largo de la historia y de la vida, en el mundo que le ha tocado vivir, con la naturaleza, la materia, el cosmos y lo que se aprende y se transmite socialmente en el día a día con las demás personas.

La primera definición del concepto etnológico de cultura es de Edward Burnett Tylor (1832-1917):

"Cultura o civilización, tomadas en su sentido etnológico más extenso, es todo complejo que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y las otras capacidades o hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad" (Cucho, 1996).

Según la tesis de Tylor, es interrelacional en el ser descriptivo-objetivo y no normativa, si se desea ver la cultura como la expresión de la totalidad de la vida social del ser humano. Se caracteriza por su dimensión colectiva y es adquirida, no se origina en la herencia biológica, aunque su origen y características son inconscientes.

Citados por Giménez (1993), algunos autores, como Plog y Bates (1980), manifiestan que cuando hablamos de cultura nos estamos refiriendo al sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje.

Hay también numerosas maneras de entender este concepto en el campo de la antropología. Cabe destacar el planteamiento formulado por Anthony F.C. Wallace, autor que critica a comienzos de los años sesenta las corrientes dominantes en la antropología social porque éstas fomentaban una visión homogeneizadora, y por tanto distorsionada, irreal. Según Wallace, la cultura era definida hasta entonces como un gran molde al que los individuos de cada grupo van ajustándose a través del proceso de socialización (...) "como una replicación de la uniformidad" (Wallace, 1961, citado en Sánchez y Pulido, 2007: 24).

Según los autores arriba citados, Wallace propuso un enfoque radicalmente diferente, que consistía en entender la cultura no como una entidad supraindividual compartida por todos los miembros de un grupo humano, sino como instrumento del que se dotan todos los grupos humanos, de nuevo en palabras de Wallace, para "organizar la diversidad" intrínseca en ellos (Sánchez y Pulido, 2007: 24).

"La cultura es el producto de la vida social del hombre, y por eso el propio planteamiento del problema del desarrollo cultural ya nos introduce directamente en el plano social del desarrollo. (...) todas las funciones superiores se han formado no en la biología, sino en

la historia de la filogénesis pura, y el propio mecanismo que constituye la base de las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Podríamos designar el resultado fundamental al cual nos lleva la historia del desarrollo cultural del niño como la sociogénesis de las formas superiores de la conducta” (Vygotsky 1994: 147, citado en López, 2007: 49).

Por lo tanto, cada persona tiene un conjunto de influencias culturales que, a modo de herencia no biológica, son transmitidas de generación en generación por las interacciones sociales en el mundo en que se encuentra.

Cultura es un sistema de significaciones que los miembros de una colectividad social comparten y emplean en sus interacciones sociales. Es un organismo vivo en continua evolución, con mutaciones que exigen tanto una disposición a la conservación como a la innovación. Es por esto por lo que al ser fuente de intercambio, de creatividad y, sobre todo, de identidad para un grupo humano, la diversidad cultural es tan necesaria como la diversidad biológica (Gutiérrez, 2008). La cultura es necesariamente diversidad cultural, ya que se funda a partir de la memoria de los hechos, el contexto y el entorno de los diferentes grupos sociales, comunidades o naciones.

El término cultura comprende la totalidad de las relaciones de la persona con la naturaleza, con la sociedad, consigo misma como individuo y con la esfera religiosa o metafísica (Mitter, 1992: 31). Una relación en espiral se establece entre naturaleza y cultura, y determina desde el principio los rasgos esenciales de la evolución humana. Como explica Julio Carabaña (1993), aunque el hombre, como el resto de los animales, es naturalmente social, también es naturalmente cultural, capaz mediante el lenguaje de crear, acumular y transmitir conocimiento. Aquí se encuentra la característica esencial de la sociedad humana.

Ante las características del desenvolvimiento social humano, es importante tomar en cuenta que “es peligroso convertir la cultura en la única clave interpretativa del mundo social, olvidando las interacciones entre las esferas culturales, económicas y sociales” (Martiniello, 1998), ya que corremos el riesgo de encubrir la desigualdad social y económica por medio de la diversidad y diferencia culturales.

El profesor Maturana dice:

“en mi opinión lo humano surge en la historia evolutiva de los primates bípedos a que pertenecemos con el lenguaje. Cuando esto ocurre, el vivir en el lenguaje se hace parte del fenotipo ontogénico que define a nuestro linaje como linaje cultural, y en torno a cuya conservación se dan todas las variaciones estructurales que llevan al ser biológico Homo Sapiens Sapiens, no antes. En otras palabras, digo que somos concebidos Homo Sapiens Sapiens no humanos, que nos hacemos humanos en el vivir humano aunque nuestra biología de Homo Sapiens Sapiens sea el resultado de nuestra deriva filogenética cultural humana” (Maturana, 1994:142-143).

En este sentido, hace alusión a la cultura desde los orígenes del desarrollo humano, y está relacionada con esa herencia social, no biológica, de saberes y conocimientos, de creencias y sentimientos, de significados, que configuran el convivir como parte importante de una comunidad.

López (2007: 50) ratifica el pensamiento de Lledó cuando expone:

“la cultura no es (...) la existencia de lo que se suele llamar bienes culturales, sino nuestra presencia ante ellos, nuestra posibilidad de ser alguien ante la herencia cultural y, sobre todo, nuestra posibilidad de hacer algo con ella” (E. Lledó, 1998: 39).

Lo que nos invita a revisar nuestra práctica y aspirar a la convivencia en un mundo más justo y humano que nos encamine hacia la búsqueda de un mundo mejor en el contexto en el que culturalmente vivimos.

Sigue manifestando que:

“la cultura siempre es intercultural, es decir, respeto y reconocimiento del diálogo entre culturas. No existen culturas puras, entendida la cultura en su alcance antropológico. Todas las culturas son una mezcla de principios y valores”. A este respecto nos recuerda al poeta Gary Snyder (de la Beat Generation, contracultura), quien dice que: “cada cultura y cada lengua viviente es el resultado de incontables fertilizaciones cruzadas... Estos cruzamientos culturales son como un florecimiento periódico que absorbe, germina y estalla diseminando incontables

semillas. Hoy como nunca somos conscientes de la pluralidad de estilos humanos...” (Snyder, citado en Ander-Egg, 1998: 70).

A mi entender no hay una cultura pura o legítima. En la diversidad del ser humano la cultura viene a ser, por lo tanto, la riqueza del intercambio y el mestizaje en el respeto, la tolerancia y la armonía con los demás. Dentro de las muchas explicaciones encontramos la de Pérez Gómez, quien expone que:

“las culturas funcionan como patrones de intercambio permanente porque forman una coherente red de significados compartidos que los individuos generalmente no cuestionan y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación. Los significados se objetivan en comportamientos, artefactos y rituales que forman la piel del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables por su carácter previo a la intervención de los agentes”. (1998: 16)

Según este concepto y al comprender lo significado por este autor, comprenderemos que no es una cultura de integración lo que necesita la sociedad de hoy. La humanidad en todos los contextos necesita con urgencia una transformación para la no segregación, ni indiferencia, ni discriminación hacia las demás personas, sino para el respeto mutuo, aceptación del otro con sus aciertos y desaciertos.

Para aprehender la diversidad cultural debemos seguir criterios distintos a los que se toman respecto de las otras formas de diversidad (lingüística, biológica, biodiversidad, entre otras); existe la necesidad de plantear claramente qué se entiende por cultura en los procesos educativos.

Los conceptos, las definiciones, variarán de acuerdo a cómo se conceptualice la cultura, y así serán las estrategias educativas que se sigan.

“Esto es relevante porque en la mayoría de los programas o proyectos educativos subyace una concepción de la cultura que enfatiza el folklore, la tradición y la costumbre, es decir, los aspectos más pintorescos de la cultura material (vestidos festivos, máscaras, artesanías) y de las tradiciones y costumbres (fiestas, danzas, música, cocina típica). Casi nunca se integran las instituciones sociales, la visión del mundo ni las prácticas

comunicativas de los pueblos indígenas en la planeación o en los procesos educativos” (Díaz, 1998: 8).

Lo anterior nos lleva a considerar que la cultura es demasiado amplia y compleja para ser utilizada directamente en el proceso educativo, por lo que es necesario concebir la cultura como una noción con varios niveles, interrelacionando diferentes conocimientos y maneras de ver la realidad, alimentándose o enriqueciéndose con ello los planes de estudio de esta realidad para que se puedan complementar los contenidos generales en los diferentes currículums educativos.

### **2.1.1 Cultura y cosmovisión**

Existen diferentes formas de entender, comprender, conocer la cultura, este concepto se puede definir de muchas formas. No existe una cultura con mayúscula, sino una “diversidad de culturas” que se expresan a través de sus “prácticas culturales”. Además la cultura tiene varias características:

- \* La cultura se percibe, se vive y se siente.
- \* La cultura es un lenguaje.
- \* Las culturas existen aquí y ahora.

La cultura es la forma de ser, pensar, sentir y hacer que tiene una organización o pueblo. Representa un concepto simple pero complejo para su medición. Este proceso implica identificar y definir distintas dimensiones, que determinan la tipología cultural propia.

A nivel mundial, los pueblos más antiguos que llegaron a ser “centros de cultura original” se desarrollaron en los Andes, Mesoamérica, India, China, Medio Oriente y en las costas del Mediterráneo. Las etnias que habitan estas regiones tienen singulares maneras de ver y vivir en interacción con los elementos de su medio natural. Tanto las plantas silvestres como las cultivadas son parte de este medio natural, y por lo tanto son también consideradas de manera diferente por cada cultura.

Estas relaciones de cultura y cosmovisión se dan de la misma forma en que se relacionan las personas entre sí y con su medio. Para muchos de los pueblos esto es parte de su vida y así hegemonizan su entorno.

Cada cultura tiene una concepción de su realidad y de acuerdo a ella vive, “viendo” y “dejando de ver” determinados aspectos. La concepción que del mundo se tiene se ha desarrollado a través de un prolongado proceso de interacciones entre los diferentes grupos étnicos y el medio natural que les sirve de sustento para su supervivencia y reproducción. Cada grupo étnico y el medio natural que habita tienen características que los diferencian de otros; el resultado de sus interacciones también es diferente. Estas diferencias son las que tipifican a cada cultura.

Al estudiar la idea de cosmovisión encontraremos que:

“Es una concepción del mundo, de lo creado, de lo que existe, de la vida y la muerte, del tiempo y del espacio, de lo sagrado, de las cosas, de las ideas y de las personas. Es parte fundamental de la cultura, pues integra los distintos significados compartidos por un grupo. En ocasiones es difícil imaginar que otras personas o pueblos puedan entender el mundo de una manera diferente a la nuestra, es decir, tener otra cosmovisión” (Wilson 1995, tomado de Roncal, 2006: 7).

Al hablar de cosmovisión cultural, ésta surge desde el centro de la misma realidad, es decir que esta realidad se detecta desde dentro del mismo contexto, el medio, el ambiente, las condiciones, el entorno, entre otros; considerando así su originalidad y veracidad en las relaciones dentro de los sujetos que intervienen en el mismo.

Al encontrarse la cultura y la cosmovisión, vemos que la cultura son los conocimientos compartidos, comportamientos útiles y artefactos que comparte un pueblo, y que:

- a.- los definen a ellos como grupo;
- b.- los distinguen a ellos de otros grupos de gente (de otros pueblos).

Por el contrario, Herrera define la cosmovisión como “la constelación de creencias, valores y formas de proceder interiorizadas por los miembros de un grupo de personas, que los hacen únicos como grupo cultural. Teniendo en cuenta que:

Muchas de estas formas e ideas son compartidas en distintas dimensiones con algún otro grupo cultural. Pero a la vez...

Es altamente improbable que dos grupos que se identifican a sí mismos como distintos exhiban la misma constelación de patrones de comportamiento e ideas” (Herrera, 2009).

Así pues, la cosmovisión son las creencias que una persona, parte de una sociedad o un grupo tienen sobre su realidad. Son un conjunto de presuposiciones o asunciones que un grupo sostiene, practica y mantiene sobre el mundo y sobre cómo funciona el mundo. Conrad Kottak lo llama “la forma cultural que tiene de percibir, interpretar y explicar el mundo”. La propia cosmovisión permite a la persona responder a las preguntas que todos los humanos se hacen: ¿qué es lo real?; ¿qué hace que las cosas sean o existan?; ¿es la divinidad o es la naturaleza?; ¿qué es la verdad?; ¿qué es el ser humano?; ¿qué pasa al morir, y después?; ¿cómo debemos vivir? Todos los pueblos tenemos una cosmovisión.

Dentro de los actores y propiedades de la cosmovisión encontramos:

- a.- El yo: mis propios conceptos me distinguen a mí de otros.
- b.- El otro: el yo necesita el entendimiento de los componentes físicos y sociales que le rodean (medio ambiente, los otros humanos, etc.).
- c.- Clasifica: categoriza la otredad haciendo taxonomías.
- d.- Relaciona: proporciona entendimiento sobre cómo uno es a través de la interacción con el otro.
- e.- Proporciona entendimiento sobre la causalidad. Cómo y porqué los eventos ocurren.
- f.- Proporciona información sobre cómo se conceptualiza el espacio, sus significados y usos, como la toponimia: montes, mar, (...) etc.
- g.- Proporciona información sobre la concepción del tiempo: cómo la gente entiende el tiempo, cíclicamente, linealmente, progresivamente. También cómo se entiende el paso del tiempo: pasado, presente y futuro (pasado y futuro no están presentes) (Herrera, 2009).

Intelectuales mayas argumentan que la cosmovisión maya constituye un sentimiento de pertenencia cósmica. El sentimiento de pertenencia cósmica es muy distinto a los sentimientos individuales. Se trata de una conexión intrínseca entre el ser humano y el cosmos.

El sentimiento cósmico opera mediante observación silenciosa. Esta cosmovisión revela que el mundo, los seres humanos, la vida y el cosmos tienen siempre un origen y una historia de relaciones, *significativa, preciosa y ejemplar*. El sentimiento cósmico se cultiva para recrear la realidad original; responder a la necesidad espiritual humana; satisfacer aspiraciones éticas e imperativas de orden social; colmar a la sociedad de relaciones respetuosas, armónicas, equilibradas, tolerantes y tiernas. Enseña que la vida es un proceso creativo y creador.

La actitud científica no es de dominio sobre la naturaleza, sino que intervienen sentimientos de conexión directa con ella. La ciencia, además de responder a un acto de lucidez intelectual, básicamente se concibe como el cultivo de relaciones de cooperación con la naturaleza. Al concebir el Universo como acontecimiento de relaciones interdependientes, la cosmovisión maya considera que los sucesos solamente pueden ser inteligibles en función de los demás. Ilya Prigogine, enfatizando la concordancia de relaciones entre la estructura ordenada y el cambio o disipación, desarrolló el concepto de estructuras disipativas, para luego demostrar cómo el desorden puede convertirse en fuente de orden (Matul, 2005).

Matul sigue argumentando que la cosmovisión, al dar cuenta de la creación del Universo, el origen de la Madre Tierra, el surgimiento de los minerales, plantas y animales, la evolución de la humanidad: barro, madera y maíz, acoge el comportamiento del caos-orden.

La vida es la manifestación del conjunto, se diría hoy que es holística, multidimensional o sistémica. ¿Acaso Universo, Tierra y Ser Humano no conforman aspectos indisociables? ¿No es sobre la Madre Tierra donde hemos construido nuestras nociones de vida y naturaleza? ¿Acaso no todo sucede a la vez? (Matul, 2005).

La cosmovisión maya se sustenta en la contemplación de la unidad cósmica. Ningún elemento por sí solo puede adquirir significado. Todo opera como el Universo: una tupida red de relaciones o interacciones recíprocas. Tal amplitud impacta en la construcción de una mejor calidad de vida y desarrollo humano.

Sin embargo, esta cosmovisión y realidad en la educación superior guatemalteca poco o nada se estudia, por lo que no se conoce o valora, en virtud de que se sigue imponiendo una ideología “supra- o

supercultural” “*la división de la realidad y la clasificación consecuente de la filosofía reflejan un determinado punto de vista cultural occidental (sobre todo helénico-romano)*. (Estermann, 2006:152).

Se sigue con los criterios de occidente en donde sostiene la clasificación de la realidad de acuerdo a los principios de connaturalidad en la distinción de la filosofía en una parte física y metafísica que refleja la estructura y división real; mientras que filosofías no-occidentales adoptan otros criterios para “clasificar” la realidad. (Estermann, 2006)

La realidad de culturas ancestrales u originarias “es una sola e integral (holismo), y no contiene “distinciones reales”, tal como lo dice Josef Estermann, en uno de sus grandes aportes sobre Filosofía Andina. “La filosofía andina, la realidad “holística” tampoco permite distinciones reales “absolutas”, debido a la relacionalidad como rasgo fundamental. La filosofía tiene un solo “contenido” (el término “objeto” ya es inadecuado): la rica experiencia vivencial de la “realidad” por parte del runa/jaqi andino. Esta experiencia no se puede clasificar y dividir en partes mediante un criterio “objetivo” o “real”, porque tal clasificación ya sería la consecuencia de una cierta experiencia y de su interpretación, tal como lo realiza el *homo occidentales*. La experiencia es integral e integrada, y, a la vez, es la experiencia de lo integral (bolon) e integrado (relacional) (...). (Estermann, 2006:153).

Para las culturas milenarias Andina y Maya, la experiencia humana, no se trata de una clasificación de la realidad, sino la experiencia vivencial de ella por parte del ser humano.

Dentro de este estudio, conviene distinguir dentro de la experiencia andina y que lo maya se acerca profundamente, algunos campos occidentales que tienen algún parecido pero que también difieren considerablemente. Según Estermann, “la gnoseología o epistemología andina no puede ser una “disciplina” aparte, sino un “momento” integral de lo que podríamos llamar “cosmología andina”. Tampoco conviene hablar de una “metafísica andina”, porque separa indebidamente lo “físico” y lo “metafísico” dos concepciones totalmente ajenas a la relacionalidad andina (...).

Al acercarnos a la cultura andina, vemos lo importante entonces también estudiar desde la propia realidad guatemalteca, lo que puede significar el estudio de la cultura maya y los grandes aportes que puede

brindar a la humanidad desde nuevos saberes y formas de relacionarse basadas en el respecto cósmico.

### 2.1.2 Cultura maya

“Existe un modelo que niega la dignidad y personalidad de nuestras culturas, arrogándose la función dominante y discriminadora, mediante la elaboración detallada de tesis y prácticas destinadas a destruir la cosmovisión maya, presentándola como vergonzante, anacrónica y bastarda y, a sus hijos, para poderles disparar, aculturar, ladinizar o integrarles, asignándoles la función de “masas de indios”.” (Matul, 2007:1).

Existen diferentes formas de ver la cultura y cosmovisión Maya por parte de las distintas culturas guatemaltecas, y esto tiene sus orígenes en el impacto de la invasión española en la población originaria, ya que fue devastador, para recordar un poco de historia:

“(…) el repartimiento de indios, el trabajo obligatorio de los nativos, el riguroso control de los indígenas en sus pueblos, desde los cuales eran periódicamente obligados a trabajar a las haciendas y labores de los españoles y sus descendientes a lo largo de tres siglos coloniales” (Martínez, 1991:95).

Para comprender la cultura, la cosmovisión y el pensamiento maya, se hace necesario conocer la historia de este pueblo y conocer las relaciones de las diversas culturas que coexisten en Guatemala en donde ha sido de constante violencia. La resistencia cultural de los pueblos originarios y la opresión étnica son dos caras de la misma moneda. Violencia que se ha mantenido por siglos debido a que el Estado ha institucionalizado la opresión étnica, tal como se observa en la recurrencia de dos fenómenos: el etnocidio y la exclusión social de la población originaria.

“En 1982, más de 400 aldeas habían sido destruidas y uno de cada ocho guatemaltecos, un millón de personas, habían abandonado sus comunidades (...) en 1984 por lo menos 150,000 guatemaltecos habían llegado al territorio mexicano (...) (y) un número incuantificable de muertos ha dejado la existencia de 50,000 viudas con sus aproximadamente 250,000 huérfanos” (Bastos y Camus, 1993: 37).

Por fortuna, no todo ha sido trágico en cuanto a seguir guardando las prácticas, filosofías, espiritualidad y forma de vida del Pueblo Maya, ya que la nueva sociedad construida por los occidentales integró solamente a un pequeño grupo de privilegiados, mientras la mayoría de la población, los mayas, quedaban y siguen siendo marginados en todas las dimensiones de su vida.

“Una identidad cultural particular no puede ser considerada como identidad nacional en el sentido de Identidad del Estado-nación. Pero de ser así, ello implica una situación de colonialismo interno en el que se da la hegemonía de uno de los Pueblos sobre los otros. Esto es lo que acontece en la actualidad en Guatemala (...)” (Cojtí, 1995:23).

Las oportunidades de acceso al desarrollo importado eran escasas para el Pueblo Maya, y eso hizo que sobrevivieran los patrones de la cosmovisión propia.

Por esa razón podemos ahora hacer referencia a algunas características de la cosmovisión maya, pero para ello se hace importante distinguir y conocer como desde las experiencias andinas se ha ido avanzando en la construcción de sus propias epistemologías desde la comprensión de sus pueblos de la cual, esas experiencias también es propio del Pueblo Maya.

“(...) la gnoseología o epistemología andina no puede ser una “disciplina” aparte, sino un “momento” integral de lo que podríamos llamar “cosmología andina”. Tampoco conviene hablar de una “metafísica andina”, porque separa indebidamente lo “físico y lo metafísico”, dos concepciones totalmente ajenas a la racionalidad andina” (Estermann, 2006: 154).

Estermann, empleó un neologismo quechua/aimara-griego para indicar “Pachasofía”, considerando una parte que estudia explícitamente al ser humano y sus múltiples relaciones. Así sucesivamente, fue creando neologismos para comprender las diferentes experiencias que pudieran acercarse o llegar a ser compatibles dentro de la racionalidad andina con la occidental.

Por lo tanto, en este tiempo de esperanza, en este tiempo del quinto sol, desde pueblos originarios y la maya específicamente, nos corresponde

visibilizar el conocimiento de los pueblos que han sido negados, tal como lo dice Morin: *“La educación del futuro debe considerar saberes que son normalmente ignorados en la educación actual”* (1999:1).

Cargamos ideas que creemos que son inmutables, pero no lo son. Razón por la cual, para este estudio, nos acercaremos a conocer algunos elementos de la dimensión del Pueblo Maya.

El maya posee ese sentimiento de pertenencia cósmica y, así, no da prevalencia al ser humano sobre los demás elementos de la naturaleza, sino más bien lo ubica como parte complementaria del todo. En estas circunstancias, la actividad más importante del ser humano es el mantenimiento del equilibrio en defensa de su propia existencia. Wachalal es principio de conciencia cósmica: “Yo soy tú y tú eres yo”. (Matul, 2005:20).

Los principios éticos, filosóficos y místicos de la visión del mundo y de la vida en la cultura maya se encuentran contenidos en sus diferentes códices: el Códice Dresde (su nombre se debe a su ubicación en Dresde, Alemania), el Códice Madrid (por su ubicación en Madrid, llamado también Códice Tro-Cortesiano) y el Códice París (por su ubicación en París, Francia, también conocido como Peresianus); los libros sagrados, especialmente el Popol Wuj, Anales de los Kaqchikeles, el Chilam Balam y Rabinal Achí; y otros documentos no publicados hasta nuestros días. Es importante mencionar que buena parte del estilo de vida de la cultura maya se debe a la transmisión oral de los mayores a las nuevas generaciones.

Actualmente el Popol Wuj es una de las obras de culturas originarias más difundidas en el mundo. Ha tenido amplia difusión en diferentes idiomas: castellano, francés, inglés, alemán, japonés, italiano, rumano, vietnamita y en idiomas mayas como el k'iche' y el kaqchikel, entre otros. Por su carácter universal, ha sido estudiado, analizado e investigado desde diversas perspectivas: sociológicas, antropológicas, etnográficas, arqueológicas, lingüísticas, geográficas, entre otras.

El Popol Wuj, en su discurso poético, relaciona mística, espiritualidad, organización administrativa, épica, política e historia anterior a 1524. Asimismo contiene una pequeña historia y relación cultural de los

primeros años de la invasión española. E historia del pueblo maya-k'iche', la propiedad de sus tierras y la legitimidad de sus líderes.

Existen cinco modos de entender su contenido:

- ❖ *Literal*: interpretación para todo público.
- ❖ *Físico*: se refiere a la aparición en la obra de algún accidente de la naturaleza útil para el investigador.
- ❖ *Tropológico*: para obtener información acerca del desarrollo de la moral de cada época.
- ❖ *Alegórico*: es una forma de entender diversamente lo que se escribe.
- ❖ *Anagógico*: es la interpretación que guía hacia el descubrimiento de los tesoros del espíritu.

También la filosofía, la mística y la visión del universo maya se encuentran codificadas en mitos, leyendas, símbolos, cuentos, arte, música y otros elementos de la tradición.

Por otra parte, el sentir ético constituye la vivencia honda, profunda y cotidiana de sus seres humanos, quienes correlacionan su existencia con la naturaleza. Conozcamos un fragmento del Popol Wuj, traducido al castellano.

<b>Francisco Ximénez</b>	<b>Adrián Recinos</b>	<b>Antonio Villacorta</b>
¡Amanezca! Tú Constructor Tú Formador, cuidadnos, oídnos, no nos perdáis, no nos desamparéis, Tú dos miradas en cielo en tierra, su espíritu Cielo, su espíritu Tierra; dadnos su señal tu palabra se va sol, se va claridad; hablad, aclaraos, pedimos verdaderos caminos, verdaderos valles nos ponéis, planos, limpios planos,	¡Oh tú, Tzacol, Bitol! ¡Míranos, escúchanos! ¡No nos dejes, no nos dejes, no nos desampares, oh Dios, que está en el cielo y en la tierra, Corazón del Cielo, Corazón de la Tierra!  ¡Dadnos nuestra descendencia, nuestra sucesión, mientras camine el sol y haya claridad! ¡Que amanezca, que llegue la aurora! ¡Dadnos muchos buenos caminos,	¡Oh, Tzakol!, ¡Oh, Bitol!, ¡Míranos y óyenos! No nos pierdas ni nos abandones.  ¡Tú, el que ve en la sombra, en el cielo y en la tierra,  danos la señal de tu palabra, cuando se van el sol y el día, cuando anochezca y amanezca! Danos también el camino azul, el mismo del que nacimos y nos

<b>Francisco Ximénez</b>	<b>Adrián Recinos</b>	<b>Antonio Villacorta</b>
grandes, tribus, buena existencia, humanidad, donde es decir nos colocáis tú Un Pie, Pequeño Rayo, Verdadero Rayo, Pequeño Nanawak, Verdadero Nanawak, Wok, Un Cerbatanero Infinito, Ocultador Serpiente, Creado, Varón Creado, Xpiyakok Xmukane, su Abuelo Solo, su Abuela Claridad ¡Hablad! ¡Aclaraos! Dijeron. (Ximénez, citado por Chávez, 1981: 36(70))	caminos planos! ¡Que los pueblos tengan paz, mucha paz y sean felices; y dadnos buena vida y útil existencia! ¡Oh tú, Huracán, Chipi-Caculhá, Raxa Caculhá, Chipi-Nanauac, Raxa-Nanauac, Voc, Hunahpú, Tepeu, Gucumatz, Alom, Qaholom, Ixpiyacoc, Ixmucané, abuela del sol, abuela de la luz! ¡Que amanezca y llegue la aurora! (Recinos, 2009: 90).	diste; que estemos tranquilos y en paz con nuestros descendientes, con los buenos y purificados de nuestra raza, con los bien nacidos en la existencia que nos has dado. ¡Tú Jurakan, Chipi-cakuljá, Raxa-cakuljá, Chipi-nanaguak, Raxa nanaguak, Guak-junajpu, Tepeu, Gucumatz, Alom, Cajolom, Ixpiyacoc, Ixmucané, la abuela del sol, la abuela del día, muéstrate, amanece! (Villacorta, 1927: 307)

<b>Víctor Montejo</b>	<b>Luis Enrique Sam Colop</b>	<b>Adrián Inés Chávez</b>
¡Oh tú, Corazón del Cielo, Corazón de la Tierra, escúchanos y no nos desampares!	¡Oh tú, Tz'aqol, B'itol!  ¡Míranos, escúchanos! ¡No nos dejes, no nos desampares,	¡Aclaraos! Tú Arquitecto, tú Formador. Miradnos, oídnos, no nos abandonéis, no nos rechacéis,
¡Oh, Corazón del Cielo, Corazón de la Tierra, dennos nuestra descendencia!  Dennos caminos planos y seguros y que los pueblos tengan mucha paz y sean felices. Que tengamos larga vida y existencia útil sobre	Oh Dios, que está en el cielo y en la tierra, Corazón del Cielo, Corazón de la Tierra!  ¡Danos nuestra descendencia, nuestra sucesión, mientras camine el sol y haya claridad!	tú Dios del Cielo y de la Tierra, Espíritu del Cielo y de la Tierra,  dadnos nuestra señal, nuestra verdad cuando se vaya el día, la claridad. ¡Hablad!  ¡Amaneceos! Ponednos en muchos y verdaderos caminos,

<b>Víctor Montejo</b>	<b>Luis Enrique Sam Colop</b>	<b>Adrián Inés Chávez</b>
la tierra. ¡Que amanezca y que llegue la aurora!”  (Montejo, 1951: 64)	¡Que amanezca, que llegue la aurora! ¡Danos muchos buenos caminos, caminos planos! ¡Que los pueblos tengan paz, mucha paz y sean felices; y danos buena vida y útil existencia! ¡Oh tú, Juracán, Ch’ipi-Kaqljá, Raxa Kaqljá, Ch’ipi-Nanawak, Raxa-Nanawac, Wok, Junajpú, Tepew, Q’ukumatz, Alom, K’ajolom, Ixpiyakok, Ixmukane, abuela del sol, abuela de la luz! ¡Que amanezca y llegue la aurora! (Sam Colop, 1999: 128-129).	verdaderos valles, planos, limpios planos, grandes y muy buenos llanos, muy buenas tribus; en muy buena vida, en buena humanidad nos colocáis, tú Un Pie, Último Rayo, Verdadero Rayo, Última Nanawak, Verdadera Nanawak, Jun Aj Pu, Tepeu, Oculta Serpiente, Creado, Varón Creado, Shpiyakok, Shmukané, Abuela del Sol, Abuela de la Luz. ¡Hablad! ¡Aclaraos!, -dijeron-. (I. Chávez, 1981:69).

Entre un período y otro, el libro sagrado Popol Wuj anuncia, con énfasis, ciertas interfaces caóticas, indeterminadas, inciertas o azarosas, dotadas de vida y de poder, que lideran todos los procesos de cambio humanos y celestes. ¿Cómo podría ser de otra manera?

En todas las situaciones se perciben roturas de equilibrio que dan lugar al engendramiento de nuevas propiedades o formas superiores de organización, siempre imprevisibles. El tiempo, lo sagrado, la naturaleza, el cosmos y la conciencia, fluyen en incesantes ciclos de exaltación de orden y en intervalos de debilitación o pérdida completa.

Esta forma de ver la vida, es un legado heredado por el Pueblo Maya encontrando su argumento y fundamente en el Popol Wuj, en considerar al universo, como sagrado “la sagrada madre naturaleza” que lo elevó como su principio y filosofía de vida y al conocer la cosmovisión de otros pueblos, vemos que los Pueblos Andinos consideran a la Pacha como la esencia universal.

“Pacha es la palabra primordial de los Pueblos Andinos. Palabra que nos remite a los tiempos y espacios de la antigüedad remota; nos orienta en la verdad del presente y nos proyectó a la infinitud de lo que vendrá y será después. En definitiva, Pacha es toda la existencia universal, porque “PACHA es, simultáneamente: mundo, espacio, tiempo, tierra, deidad, señor, piedra, edad, guerrero, creador, pacificador, hombre, número, dios de milenio, viento, terremoto, mar, el que destruye, el que reforma, el que mueve y anima todo” (Diez de Mediana, 1973:28, citado en Bascopé, 2006:1).

Para los Pueblos Andinos, Pacha es la razón del ser, la esencia de todo, da razón del origen de la existencia universal, del sol. La luna, las estrellas, la tierra, habla del ministerio de la vida, es el principio y el final, es todo lo existe en el universo entero, dentro de las múltiples concepciones que se le pueda llamar.

Bascopé, citando a Diez de Medina sigue argumentando que “Pacha es la memoria y presencia de nuestros antepasados, de nuestros Achachillas y Mama T’allas que descansan en las montañas espléndidas del Ande, donde aún cumplen su misión inagotable de ser cuidadores y protectores de la vida de los Ayllus y de cuanta vida existente en esa tierra, hasta donde alcanza su mirada. “Si sabes ver, si ahondas el pensar, un día la Montaña arderá en tu alma y de sus vértices agudos, de sus aristas atrevidas, de sus trapezoidales eminencias, verás descender la legión centelleante de los héroes antiguos: los “Apus”, los señores de Paisaje (...)” (Bascopé, 2006:3-4).

Esta relación del Ser y Estar en el universo también es del Maya, la vida se crea en la unidad total existencial. El mismo hecho de reconocer equivalencia entre todos hace que cada comunidad, y en especial la humana, sienta su insuficiencia para mantener ella sola la integridad de las funciones de la colectividad natural de la cual forma parte. Y en palabras de Daniel Matul:

“(...) fundirse para siempre en la realidad no fragmentada”. (1997:1).

“Todo pertenece al Pacha y sólo en el Pacha es posible el ser y estar en Plenitud”. (Bascopé, 2006:4).

Diálogo y reciprocidad entre comunidades que sienten que tienen igual valor y que reconocen su insuficiencia, lo que posibilita lograr una armonía con bienestar para todas las comunidades de la naturaleza. Esa relacionalidad cósmica también la presenta la cultura andina “(...) como manifestación de la experiencia colectiva andina de la realidad” (Estermann, 2006:158).

Dentro de lo andino, Estermann nos complementa:

“El principio de reciprocidad impide que las relaciones entre los distintos estratos elementales sean “jerárquicas”. En la pachasofía andina, no existen jerarquías, sino correspondencia recíprocas entre entidades del mismo valor y peso” (2006:160).

La persona sabe que en la medida en que destruye su entorno se destruye a sí misma, y por eso se dedica al cuidado supremo de la tierra, las plantas y los animales, y se rige por el movimiento de los astros en todo lo que tiene que realizar. Es decir, cada uno de los elementos de la naturaleza, como el agua, el aire, el fuego, la tierra, todo lo que se mueve en el espacio infinito y lo que la tierra produce, así como los animales, son determinantes en el mantenimiento del equilibrio en el universo. *Se ve el universo como casa.*

Sin embargo, “Desde este punto de vista, la historia de la filosofía occidental moderna puede ser interpretada como el proceso paulatino de la “solitarización” y “atomización” del ser humano, de su “desubicación” y “desnaturalización” (en el sentido de “descomización”) que culmina en el nihilismo de Nietzsche y existencialismo “absurdo” (Camus, Sastre) del Siglo XX”. (Estermann, 2006:160)

En sus críticas de Nietzsche a la cultura occidental “afirma el carácter irracional del mundo: la lógica, la razón son invenciones humanas, las cosas no se someten a regularidad alguna, el mundo es la totalidad de realidades cambiantes, esencialmente distintas unas a otras, y acogen en su interior la contradicción (...)”. ([www.e-torredebabel.com](http://www.e-torredebabel.com)). Asimismo, sigue cuestionando las ciencias, las leyes científicas son invenciones humanas; invitándonos a la “Reivindicación de la vida”.

Desde esa reivindicación de la vida, habrá que conocerse el concepto cosmovisión maya, parte del marco filosófico de la Cultura Maya, que:

“Se refiere a la concepción e interpretación del mundo y la vida que ha desarrollado el Pueblo Maya a través de los tiempos”. (López, 2014:26).

En la cosmovisión maya, se concibe que:

“Toda la naturaleza se encuentra integrada, ordenada e interrelacionada. Todo lo que hay en el universo es animado o tiene vida. Cada ser se complementa y completa a los demás”. (Ixmatá y otros, 2009, citado en López, 2014:26).

Simbolizan la unión o la relacionalidad originaria de todo el universo, los hermanos mayores que se encuentran en el espacio (los astros) y los otros hermanos (tierra), y los temporales (pasado-futuro) tienen una presentación simbólica holística de la vida.

De ahí que el sentir maya, para enfrentar el misterio de estar vivos y cumplir con la ineludible necesidad de volver al lugar de donde vinimos, destaca tres pulsos sublimes:

- a. Ética del nacimiento,
- b. Ética del comienzo y
- c. Ética de la esperanza.

*Ética del nacimiento:* porque nuestra existencia tiene que ver con el trato con los que están por llegar a nuestro mundo. ¿Cuál será su porvenir? ¿Estamos preparados para darle la bienvenida a la Madre Tierra?

*Ética del comienzo:* porque la vida es un proceso imprevisible, caótico, incierto, sorprendente y el comienzo de todo. Así entendemos la vida:

- ❖ Incertidumbre
- ❖ Caos
- ❖ Imprevisibilidad
- ❖ Cambio

Ninguna generación sabe cómo se construirá el porvenir, ni el anciano ni el mayor tienen fórmulas para imponer cambios rápidos y de una amplitud desconocida hasta el presente. Como cultura prefigurativa, actuamos antes de figurar.

*Ética de la esperanza:* porque todo lo que nace tiene ese férreo deseo de persistir que es afín a todo el que está lleno de tiempo. Un tiempo tensado entre el pasado y el puro porvenir. *In aj Tz'aqat: sin usted no estoy completo.*

En la cosmovisión maya, la reiteración del tiempo siempre nos permite regresar, devolvemos, retornar al origen primordial de todo cuanto existe. Por eso se entiende que la vida no puede ser reparada, la vida solamente puede ser recreada por un retorno a las fuentes.

“Esta experiencia se refleja en la concepción andina de tiempo que es circular o cíclica: inicio y fin coinciden (“los extremos se tocan”). (Estermann, 2006:176).

La cosmovisión maya reconoce la naturaleza como un proceso cósmico sin separaciones. El mundo espiritual, físico y biológico forman parte de un todo unitario.

El Cosmos es la obra que emerge de la Conciencia Universal, *Uk'u'x Kaj-Uk'u'x Ulew*, Corazón del Cielo, Corazón de la Tierra. Toda su estructura es sagrada. Todo lo que está en el cosmos es perfecto, pleno, armonioso y fértil.

Esta forma de ver la vida, también la encontramos en los pueblos andinos:

“La relacionalidad primordial entre “arriba” y “abajo”, entre micro-macrocósmos, es la correspondencia; la relacionalidad primordial entre “izquierda” y “derecha”, entre lo “femenino” y “masculino”, es la complementariedad”. (Estermann, 2006:171).

Todos quienes existen en el mundo maya son como somos nosotros mismos y son nuestros amigos. Con ellos nos acompañamos, con ellos conversamos y reciprocamos. Les contamos lo que nos pasa y nos dan consejos; y también ellos nos cuentan lo suyo y confían en nosotros. Tratamos con cada uno de ellos de persona a persona, conversamos con ellos cara a cara.

Todo cuanto existe en el mundo maya está vivo. No sólo el hombre, los animales y las plantas, sino también las piedras, los ríos, los cerros y todo lo demás. *En el mundo maya no existe nada inerte: todo está*

*vivo. Igual que nosotros, todos participan en la gran fiesta que es la vida. Todos.*

Saq Ch'umil nos explica que “estas observaciones pueden comprobarse en la cotidianidad en múltiples manifestaciones”.

Señalamos a modo de ejemplo:

- a. Los saludos basados en fenómenos naturales y no de tipo antropocéntrico.

	K'ICHE'	ESPAÑOL
1.	Xsaqarik	<i>Buenos días. Literalmente, 'Aclaró'</i>
2.	Xb'eq'ij	<i>Buenas tardes. Literalmente, 'Se fue el sol'</i>
3.	Xok aq'ab'	<i>Buenas noches. Literalmente, 'Entró la oscuridad'</i>

- b. Mencionamos también el gran respeto que los mayas guardan a los ancianos. Ellos son la síntesis de la sabiduría de su tiempo porque han experimentado múltiples veces la solución de los problemas que va presentando la vida.

- c. Equivalencia en la nomenclatura de las partes de plantas, animales, ser humano y objetos:

TERMINO K'ICHE'	PERSONAS	ANIMALES	PLANTAS	COSAS
Wi'	Pelo	Pelambre	Parte superior	Parte superior
Wach	Faz frontal	Faz frontal	Fruto	Parte frontal
Aqan	Pie	Pata	Tallo	Patas
Q'ab'	Mano	Extremidades delanteras	Rama	Agarraderas
Ismal	Vellosidad	Pelambre	Vello	Pelambre
Chi'	Boca	Boca	Contorno	Abertura
Ware	Diente	Diente	Filo	Filo

Con este análisis semántico lexical podemos ver que no existe prevalencia del ser humano sobre la naturaleza, incluyendo nuestro sistema solar, es decir, todo el universo. “Es sencillamente un componente más, por supuesto indispensable como todos los demás, pero nada más” (Tzaloj, 1993: 28-30).

En el mundo maya no hay poderosos ni autosuficientes. Todos nos necesitamos los unos a los otros para vivir. En la cosmovisión maya no existe el mundo como totalidad íntegra diferente y diferenciada de sus componentes. Aquí no existen «todos» ni «partes», que tan sólo son abstracciones. Aquí hay simbiosis, que es lo inmediato a la vida. La simbiosis se vive en los mayas en forma de crianza mutua.

Esta cosmovisión constituye una de las culturas del pueblo guatemalteco, una parte del cual aún vive y práctica su propia cosmovisión. Lamentablemente, el sector dominante del país aún no la conoce, y si la conoce no la reconoce y no le da la importancia ni tiene por ella el interés que debiera.

## **2.2 Identidad cultural**

A partir del Convenio 169 de la OIT, la categoría ‘pueblo’ en cierta manera ha sustituido a las de etnia o grupo étnico, en el sentido de que se les considera no sólo como entidad culturalmente diferenciada, sino también como una colectividad políticamente constituida. Por eso se ha comenzado a utilizar con mayor frecuencia la expresión ‘identidad cultural’.

Al revisar la cultura y su relación con la identidad, vemos que la primera juega un papel importante en la construcción de la identidad, y es un proceso complicado de entender y en ocasiones de acoplar, pues éste depende de los valores de cada una de las personas que interactúan y su relación con su contexto y la realidad.

Dentro de los componentes de la cultura están la identidad/pertenencia (el ser), el sistema de valores (el pensar) y la práctica cultural (el hacer). A su vez se pueden reconocer distintos niveles: comportamientos explícitos, valores compartidos, creencias conscientes que se convierten en principios de comportamiento y presunciones básicas, creencias implícitas que orientan la conducta.

La identidad es la posesión de rasgos personales, culturales, y de otra índole, que permite a una persona saber quién es, y saber por qué es diferente de los demás. La identidad proporciona elementos básicos para la autoidentificación, la identificación de los otros y la creación de vínculos de pertenencia y solidaridad para la definición de fines comunes y el desarrollo de proyectos colectivos.

Según De Vallescar, la identidad compleja se construye, se forma y transforma a lo largo de la existencia del ser humano, en la vida misma a partir de múltiples interacciones. Resalta la naturaleza lo (bio-psíquico) y la cultura (sociocultural aprendido), pues no es fácil medir entre los elementos de identidad y la influencia de la socialización/educación dentro del contexto; unido a lo anterior se encuentra la personalidad, implica la consolidación de la propia identidad que va relacionada con la naturaleza y la cultura en la que se ha crecido. Un factor importante para definir la identidad son las relaciones entre los otros y el yo. (De Vallescar, 2006).

La identidad es un concepto que tiene numerosas definiciones y aparecen diferentes suposiciones acerca de su significado y su relación con lo social, ya que es un concepto constantemente interpretado y reinterpretado.

Varios autores critican la noción de identidad. C. Lévi-Straus (1964: 361; 1933: 37) propone que:

“Toda utilización de la noción de identidad comienza por una crítica de la misma, porque se trata no tanto de afirmarla como de reconstruirla. Asimismo, se refiere a la identidad como un centro virtual al que nos referimos para explicar ciertas cosas, pero sin tener existencia real”.

Esto tiene que ver también con el día a día de la persona en la sociedad, en lo diverso, el uno en esa diversidad que la sociedad presenta.

Michel Foucault (1978: 181, 198) sitúa la identidad en un plano relacional, siempre dinámico y procesual. Se encargó en su momento de cuestionar la identidad como certeza, subrayando que el individuo no es el centro del poder, sino uno de sus efectos, resituando la aparición del sujeto moderno occidental en su contexto histórico y político (citado en Ramírez, 2007).

Sin embargo, al adentrarnos en la identidad, este concepto se vuelve más complejo, porque la mayoría de las personas la vemos como la queremos ver, sin entender o conocer su significado.

Ramírez (2007) expone que la identidad habla de demasiadas cosas, modos instrumentales de acción social, política, cultural, social, conectividad, cohesión, autocomprensión y autoidentificación, sexo, género, etnia, ideologías, entre otros.

La autora describe lo complejo que es entender la identidad, pues su significado no sólo se encuentra en los aspectos que describe; y tampoco puede explicarse necesariamente sólo por la experiencia, hay que estudiar mucho más que los hechos.

Ramírez Goicoechea (2007:81) describe la identidad

“como una categoría (entre otras) de la clasificación y de la práctica, una construcción de representaciones, ordenaciones, interpretaciones e inter-acciones por las que nos relacionamos -de maneras específicas- con nosotros mismos y con los demás (cualquiera que sea la forma cultural de la construcción de éstos) en términos de semejanza y diferencias, proximidad y distancia”.

Puede comprenderse la identidad también como, una “categoría básica de la experiencia”, dada a que toda experiencia es relacional y clasificatoria en virtud de que “no hay identidades básicas. La identidad no es una categoría cero, vacía, es la posibilidad de una ordenación de fragmentos, “estamos hechos de muchos otros lo que da sentido a determinadas experiencias, idiosincrásicas en contextos socioculturales determinados. (Ramírez, 2007).

Existen múltiples interpretaciones de la identidad como lo sigue argumentando Ramírez, “la identidad construye experiencia y experiencia construye la identidad” (2007: 86). Sin embargo, las identidades marcan estructural y contextualmente lugares, posiciones, cualidades, experiencias, vínculos, lealtades, solidaridades, incluso derechos y obligaciones derivados de la rutinización, tipificación, ritualización y objetivación-subjetivación social.

La identidad produce efectos, cambios, reorganizaciones, estabilizaciones, estructuraciones sociales, buscados

intencionadamente o no, en personas, colectivos, sus ordenamientos, relaciones, significados y objetivaciones. Estos efectos llevan a clasificaciones y prácticas de la identidad que se ven recursivamente modificadas y redefinidas. De la misma manera, lugares, posiciones, clasificaciones, prácticas de la proximidad y la distancia, de la inclusión y la exclusión, que generan a estas identidades en un continuo-discontinuo dinámico del vivir personal y colectivo, uno en el otro y viceversa (Ramírez, 2007).

La identidad es variable, no se puede considerar como independiente, se encuentra en el ámbito relacional en donde se construye.

Al tratar la identidad cultural, Roncal (2006: 25) explica que:

“Se refiere a varios elementos que la persona toma para sí: en primer lugar, a una imagen o sentimiento del grupo al cual pertenece y, en segundo lugar, a los valores, actitudes, estilos de vida, costumbres y rituales de los individuos que se identifican con un grupo determinado”.

Cuando se profundiza en la identidad, la cuestión de la cultura está presente, si bien no se puede confundir una con otra. Como indica Cuche (1996: 83), mientras la cultura deriva en gran parte de procesos inconscientes, la identidad se basa en una norma de pertenencia, necesariamente consciente, fundada sobre oposiciones simbólicas. El mismo Lévi-Strauss (1981: 368-369) reconoce que a veces para estudiar sociedades diferentes se recurre a la identidad, pero las ciencias humanas deben superar esta noción de identidad y ver que su existencia es puramente teórica, como existencia de un límite que no corresponde en realidad a ninguna experiencia.

Anteriormente se manifestó que la identidad es compleja y no existe una única forma de comprenderla, que es fruto de múltiples pertenencias que el ser humano establece en diversas situaciones en las cuales se identifica con algo, y esto mismo sucede con la identidad cultural: no es la única clase de identidad que una persona puede conocer en sí misma o en otras.

La identidad cultural también es compleja porque no se puede afirmar que todas las personas de un grupo tengan una misma identidad. La identidad cultural sirve para marcar la pertenencia, más o menos

estable, más o menos transitoria, de una persona a su grupo, y puede evolucionar a lo largo de la vida.

Existe una relación estrecha entre cultura e identidad, por eso, si se asimila la cultura a una cuestión “natural”, la identidad se puede llegar a entender como algo dado que queda marcado casi indeleblemente y, así, la identidad cultural revierte necesariamente a un grupo original de pertenencia del individuo.

En este sentido, la identidad cultural se ha de abordar como problemática colectiva (e individual); Abou (1995: 39) retoma la idea de Durkheim de la conciencia colectiva para recordar que es más que la suma de las conciencias individuales, la trasciende y se impone a ellas por medio de la educación y de la vida social común (Molina, 2005).

La identidad cultural se construye en los procesos de socialización, en las relaciones con las demás personas y en el contexto en el que se producen.

### **2.2.1 Identidad maya**

Otro de los grandes cambios que actualmente aparecen tanto en la vida política como cognitiva, es el reajuste en el concepto y práctica de las identidades sociales. Ya no se puede medir con la misma vara a todos los grupos que integran a una sociedad. En este cambio, las voces que han sido negadas demandan ser protagonistas de sí mismas.

Lo dice Solares (1993:79):

“Identidad no es lo idéntico ni lo uniforme. Es un movimiento de la conciencia que se construye en la relación entre el yo y los otros. Esta relación se da en la vida diaria y en la historia. También incluye formas, maneras de expresión, vínculos que se vuelven orgánicos al reproducir y transformar el contacto entre la realidad psíquica del yo y la realidad que lo circunda”.

Otro concepto de identidad formula AVANCSO (1996:7), que dice:

“Siempre se manifiesta en una doble dirección: en la pertenencia, encuentro y reconocimiento de uno en sí mismo (mi cuerpo, mi edad, mis sentimientos, mis pensamientos, mis gustos, mi familia, mi trabajo, mi vida social, es decir, mi personalidad); y también en

la pertenencia, encuentro y reconocimiento de uno con los demás (nuestro género, nuestra edad, nuestra clase social, nuestra etnicidad, nuestra nacionalidad, nuestra cultura, nuestros ideales)”.

La identidad se define, en consecuencia, ante referentes, con relación a otr@s, afirmando lo propio en la diferencia con los demás. Es un acontecimiento subjetivo que se visibiliza como “acto social total” (Lévi-Strauss, 1990:113). Responde a las preguntas “cómo soy”, “quién es el otro o la otra”, “cómo me percibo”, “cómo me percibe el otro o la otra”.

No podemos decir que exista sólo una identidad ni que la identidad sea pura o ajena a las influencias o determinaciones externas, comprendiendo que esa interacción es propia y es diferente, es viva y cambiante.

Partiendo de cómo se plantean las características, conceptos y definiciones de la identidad, valdrá la pena preguntarse: ¿cuáles son las relaciones entre ésta y su contexto?

La sociedad guatemalteca es un escenario propicio para conocer el impacto de la interrelación en la constitución de las identidades sociales. En esta sociedad han coexistido varios pueblos durante más de quinientos años. Cada pueblo con sus características, principios y valores mediante los cuales se han identificado como poseedores de formas comunes de hablar, vivir, reproducirse, alimentarse, comunicarse, pensar sobre su futuro, sobre su ser y su origen.

Palencia Prado nos recuerda:

“en la vida real es imposible o muy difícil constituir una identidad orgullosa de sí misma si el sujeto individual o colectivo no cuenta con autonomía o con el poder para auto construirse. Mientras su condición diferente y propia no sea reconocida por los demás como una condición de equidad en el pleno ejercicio de su derecho, su ser se degrada y se enajena. Se degrada porque es interiorizada/o y se enajena porque ya no decide por sí misma/o, sino que otros deciden sobre su vida. Equidad entre los seres no significa anulación de la diferencia, sino el reconocimiento de la equivalencia del valor humano que existe entre uno y otro (...)” (1999: 30).

En Guatemala, los pueblos originarios desde el comienzo fueron sometidos, perdiendo su derecho a evolucionar con autonomía en casi todos los órdenes de su vida. Son pueblos que formaron unidades compactas, que cultivaron su identidad, principalmente a través de la resistencia cultural y de los cambios que trajo consigo la forzosa organización económica, política, social, cultural, entre otras, impuesta por las élites españolas, criollas y ladinas para aprovecharse de ellos como fuerza de trabajo. El Estado guatemalteco los excluyó como ciudadanos iguales al resto, los percibió como subordinados, les impuso maneras de ser en la pobreza y en la exclusión política.

“Las identidades indígenas se han reproducido en Guatemala como identidades minorizadas. Uno de los efectos de esta negación del ser indígena es la fragmentación de la nación guatemalteca. No tenemos conciencia histórica, de patria, ni de nación; nuestra débil identidad nacional carece de pasado, de símbolos adquiridos como unidad de lo diverso” (AVANCSO, 1996: 39-71).

Demetrio Cojtí (1994:20) lo expone así:

“Guatemala es el vivo ejemplo de la decadencia de un sistema social basado en la tendencia a obligar a los pueblos indígenas a asimilarse a la visión del mundo y a la organización política cultural de los grupos que concentran poder económico, la mayoría integrados por ladinos. La equidad interétnica no es posible sin la existencia de una democracia que respete la autonomía de los pueblos indígenas y organice políticamente a la nación con base en el reconocimiento de tal diversidad”.

Sin el ejercicio real de la libertad del ser colectivo indígena, Guatemala seguirá reproduciendo la relación dominador-dominado, la cual impide la superación de la violencia, de la imitación, el conflicto, la negación, la vergüenza y el miedo a ser.

Actualmente hay que reconocer que los pueblos originarios viven bajo una imposición perversa en todos los aspectos de la vida por parte de la cultura ladina-dominante.

A pesar de lo anterior, los miembros de los pueblos originarios en Guatemala, particularmente del pueblo maya, han retenido durante siglos cientos de elementos comunes a los cuales se adhieren, tomándolos como parte de su identidad, que los hace muy particulares

y los diferencia de los otros pueblos: el idioma, la vestimenta, su ciencia y tecnología, sus valores y principios, etc. Si bien es cierto que puede haber diferencias entre una comunidad lingüística y otra, comparten un tronco común identificable.

### **2.3 Multiculturalidad e interculturalidad: ¿cómo se comprende?**

Hay que reconocer que las sociedades en los diferentes países del mundo son y han sido multiculturales: diversas culturas compartimos un mismo territorio, por lo que la realidad social pasa a ser un escenario de diversidad cultural.

Al abordar la multiculturalidad, la asociamos con las diferentes situaciones que atraviesan las sociedades ocasionadas por la forma de relacionarse las diferentes culturas, debido a los procesos de migración que han sido una constante en la humanidad.

Para adentrarnos al tema nos preguntamos pero ¿Qué es la multiculturalidad?

“Es un concepto sociológico o de antropología cultural. Significa que se constata la existencia de diferentes culturales en un mismo espacio geográfico y social. Sin embargo, estas culturas cohabitan pero influyen poco las unas sobre las otras y no suelen ser permeables a las demás. Se mantienen en guetos y viven en vidas paralelas. La sociedad de acogida suele ser hegemónica y suele establecer jerarquías legales y sociales que colocan a los otros grupos en inferioridad de condiciones, lo que lleva al conflicto, al menosprecio, a la creación de estereotipos y prejuicios dificultando la convivencia social, siempre en detrimento de los grupos más débiles. En los casos en que exista equidad y respeto mutuo se puede pasar de la multiculturalidad al multiculturalismo”. (Argibay, 2003:1).

Sin embargo, hay poblaciones que son multiculturales no por el proceso migratorio, sino por la diversidad étnica que existe en su mismo contexto, como lo demuestran diferentes países del mundo.

Rodríguez, considera al multiculturalismo como uno de los estadios culturales de la humanidad, exterioriza: “(...) *Los Estados y las*

*naciones constatan el multiculturalismo. Existen y coexisten muchas culturas (...)*. (2005:30).

El surgimiento o el retorno de la cuestión étnica se relaciona con las tensiones existentes entre las actuales tendencias homogeneizadoras y diferenciadoras del proceso de globalización y entre los niveles global y local (Hall, 1999).

Para ir comprendiendo el significado de la multiculturalidad, habrá que diferenciarlo del concepto o significado que tiene el multiculturalismo, ya que en algunos casos tienden a confundirse.

El término multiculturalismo aparece a finales de los años sesenta, cuando

“nos referimos a varias corrientes de pensamiento de límites poco precisos (...)” (Pulido, 2005: 1). No ha nacido como construcción propia de una teoría determinada, “sino como una revisión del viejo problema de relaciones entre pueblos y grupos sociales, desde la visión de la antropología cultural (...)” (Muñoz, 2003: 2).

Lamo de Espinosa (1995: 18) utiliza el término multiculturalismo para referirse tanto al discurso teórico o proyecto acerca de la situación social dada como al hecho (a la propia situación social). Provansal prefiere reservar el término para la teoría de la diversidad y gestión política de la misma. Al utilizar el término multiculturalidad se refiere a esa realidad social compleja (Malgesini y Giménez, 2000).

Otra de las diferenciaciones que pueden realizarse es la que establece Torres (2001). El multiculturalismo puede ser aprehendido como movimiento social, enfoque teórico y educación multicultural. Algunos autores distinguen entre multiculturalidad y multiculturalismo, ya se trate de una situación de hecho o de un programa político, o entre multiculturalidad e interculturalidad en función de las formas y contenidos de la comunicación, interrelación e intervención entre las partes.

Alrededor de la multiculturalidad existentes otros conceptos que Rodríguez, Palomero y Palomero, (2006).

1. Monoculturalismo o imposición de la cultura hegemónica sobre las otras. Se confunde con el etnocentrismo, por lo cual esta fase se encuentra en las afueras del interculturalismo.
2. Multiculturalismo o reconocimiento de la existencia de muchas culturas. Según la mayoría de los autores esta noción se queda corta, por no plantearse una relación positiva entre las culturas, aceptando de cada cual los valores que poseen.
3. Interculturalismo o aceptación de las diferencias, con la intención de llegar a la construcción de una cultura superior que articule, en el respeto a la universalidad y a la igualdad, los valores coincidentes o llamados a coincidir. Pasa del yo y del tú cultural al nosotros intercultural.

Rodríguez y otros autores toman como punto de partida, la siguiente definición de interculturalismo, extraída de Carlos Jiménez (2003, 174):

“Nueva expresión dentro del pluralismo cultural que, afirmando no únicamente lo diferente sino también lo común, promueve una praxis generadora de igualdad, libertad e interacción positiva en las relaciones entre sujetos individuales o colectivos culturalmente diferenciados”. (Rodríguez y otros autores, 2006:4).

Sin embargo, si queremos conocer un poco más las características del multiculturalismo, encontramos que se sitúa dentro de la filosofía anti-asimilacionista del pluralismo cultural; es tanto una situación de hecho como una propuesta de organización social.

El multiculturalismo es el movimiento más importante dentro de las corrientes que luchan por el reconocimiento y la defensa de la pluralidad cultural desde el Estado en donde existe una diversidad de grupos étnicos, sea cual sea la incidencia de la etnicidad en la organización política y el estatus de ciudadanía en el Estado a que pertenece (Pulido, 2005).

Malgesini y Giménez (2000), en la guía de conceptos que presentan sobre interculturalidad, describen una serie de hechos que nos ayudan a entender de una forma más clara lo que es el concepto: es la primera expresión del pluralismo cultural, que promueve la no discriminación

por razones de raza o cultura, la celebración y reconocimiento de la diferencia cultural, así como el derecho a ella.

Desde el caso más específico, nos interesa conocer esas relaciones en el campo educativo para poder acercarnos entonces a la realidad social en la que convivimos.

Un cuadro que nos ayudará a discernir entre los enfoques educativos derivados del multiculturalismo y del interculturalismo es el siguiente (Gairín, 2000:6):

**Cuadro 7. Diferencias entre educación multicultural e intercultural**

Educación multicultural	Educación intercultural
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene una dimensión fundamentalmente estática.</li> <li>• Solo plantea la intervención educativa cuando hay alumnos de diferentes etnias (como si los otros no necesitaran intervención alguna).</li> <li>• Plantea una visión atomizada, no globalizadora.</li> <li>• Se centra en las diferencias.</li> <li>• Promueve un enfoque más descriptivo que valorativo.</li> <li>• Realiza un enfoque aditivo, de superposición, tipo “mosaico”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene una visión esencialmente dinámica.</li> <li>• Plantea ocasiones educativas cuando no hay en la escuela alumnos de diferentes étnicas.</li> <li>• Hace un enfoque globalizador.</li> <li>• Se centra preferentemente en las relaciones igualitarias entre las culturas.</li> <li>• Facilita y promueve proceso de intercambio, interacción y cooperación.</li> <li>• Pone el acento no tanto en las diferencias cuanto en las similitudes.</li> <li>• Realiza una aproximación crítica, valorando y analizando culturas.</li> <li>• Contempla el proceso educativo no como elemento segregador sino aglutinador.</li> <li>• Hace un enfoque interactivo, de interrelación, tipo tapiz.</li> </ul>

Sin embargo, socialmente vemos que los Estados juega un papel importante en la existencia de distintas culturas, que al mismo tiempo

puede colocarle trampas porque a través de leyes o políticas públicas se puede debilitar la multiculturalidad obligando a otros pueblos a abandonar su cultura y asumir la cultura impuesta.

Cabe indicar que dentro del paradigma pluralista, el multiculturalismo surgió como un modelo de política pública y como una filosofía o pensamiento social de reacción frente a la uniformización cultural en tiempos de globalización. La idea que:

“El movimiento multicultural es ante todo un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de todos aquellos grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana. Una lucha por la igualdad de oportunidades frente a los grupos culturales y sociales que ostentan el poder político y económico (...)”. (Muñoz, 2003: 2).

Se ha concebido como una oposición a la tendencia presente en las sociedades modernas hacia la unificación y la universalización cultural, que celebra y pretende proteger la variedad cultural, al tiempo que se centra sobre las frecuentes relaciones de desigualdad de las minorías respecto a las culturas mayoritarias.

El doctor Giménez lo explica así: en la génesis y expansión del multiculturalismo fueron especialmente influyentes las líneas seguidas en Norteamérica y en algunos países de Europa Occidental, particularmente el Reino Unido. Posteriormente han venido a sumarse importantes consideraciones pluri y multiculturales desde las propuestas latinoamericanas en relación con la autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas (Giménez, 2000).

En general se reconoce que el multiculturalismo se extiende a distintos tipos de diversidad, es decir, diferencias de raza o etnia, clase socioeconómica, género, cultura, lenguaje, preferencia sexual o discapacidad, pero los análisis sociales suelen concentrarse en categorías como clase social, género y raza/etnia (Kincheloe y Steinberg, 1999) o abarcar focos de atención como la etnicidad, la nacionalidad y la religión (Bauman, 2001). En nuestro caso, se trata de abordar el multiculturalismo con respecto a la relación étnica, en su aspecto de resistencia a la desigualdad social y cultural.

El multiculturalismo ha sido puesto en cuestión desde posiciones claramente políticas y desde posiciones teóricas de fuerte calado crítico-ideológico.

Los fundamentos esenciales del pluralismo cultural/multiculturalismo se pueden sintetizar en:

1. Aceptación de las diferencias culturales, étnicas, religiosas, lingüísticas o raciales y su valoración positiva. La organización de la vida en la sociedad se realiza sobre las bases comunes y respetando las tendencias diferentes así como las complicaciones que ello conlleva.
2. Defensa y reivindicación explícita del derecho a la diferencia, el derecho a ser distinto en valores, creencias, adscripción ética, etc. Se pone el acento en la diferencia como derecho, al mismo nivel que otras situaciones, por ejemplo de sexo-género.
3. Reconocimiento general de la igualdad de derechos y deberes, elemento esencial en todo pluralismo". (Jiménez y Malgesini, 1997:2).
4. Con todo lo anterior, podemos concluir que hasta este momento se ha ido realizando un recorrido por lo multicultural que ha mostrado las demandas de grupos originarios y no originarios en la búsqueda de igualdad de oportunidades dentro de las sociedades en las que habitan, produciéndose movimientos reivindicativos que se enmarcan en la distribución desigual de la riqueza y en los cambios que el mercado laboral a escala mundial presenta.

### **2.3.1 La atmósfera del multiculturalismo en Guatemala**

La relación de fuerzas en la sociedad guatemalteca, entre los pueblos originarios y el Estado ha ido adquiriendo formas nuevas y en parte insospechadas. Hace ya varias décadas esta población empezó a reivindicar un trato igualitario, llegando a conformar desde los años setenta un "movimiento indígena" que fue truncado por la violencia de inicios de los ochenta, donde las clases privilegiadas impidieron mejorarse en su identidad cultural de forma suficientemente clara; y el

incipiente movimiento indígena se incorporó a la oposición violenta al Estado, junto con el movimiento campesino y popular, aunque los costos que ello le supuso fueron especialmente desproporcionados, llegando a hablarse de un genocidio hacia el pueblo maya (CEH, 1999). En mayo de 2013, se sentenció por genocidio de 1.771 indígenas ixiles guatemaltecos a José Efraín Ríos Montt, pero 10 días después fue anulada por la Corte de Constitucionalidad del Estado de Guatemala.

Los derechos culturales de los setenta sobreviven en el contexto de la clandestinidad de los ochenta, pasando de la defensa de los elementos que estaban siendo amenazados a las políticas asimilacionistas, al reclamo de la igualdad de oportunidades.

En los años noventa se vio renacer a un ahora autodeterminado “Movimiento Maya”, que desde los reclamos como víctimas de la violencia fue tomando de forma cada vez más definitiva la diferencia étnica como la base de sus reclamos. Para el momento de la contra celebración de V Centenario en 1992, a pesar de las tensiones internas que se producen, se da una asunción colectiva de la mayanidad.

Según Bastos y Camus,

“El movimiento se encontraba en un entorno internacional favorable –se había proclamado el Año y el Decenio de los Pueblos Indígenas– lo que ayuda a explicar el que, contra todo pronóstico dado su carácter histórico agresivamente exclusivo, el Estado guatemalteco, inmerso en el Proceso de Paz, firmara en 1995 el Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas –AIDPI– y se asumiera –como en otros tantos países de América Latina– “multicultural, pluriétnico y multilingüe”, cobijando a su interior a tres “Pueblos Indígenas”: Mayas, Xincas y Garífunas; e hiciera una serie de propuestas sobre políticas públicas por desarrollar”. (2004:7).

Importa resaltar, que para este recorrido histórico, la asunción del ser “maya” como identidad, representa todo un cambio en la forma de percibir la diferencia étnica.

“Es una opción que facilita una plataforma común para los más de 20 grupos lingüístico territoriales mayoritarios en Guatemala,

antes conocidos en genérico y con tinte despectivo como “indígenas”, “indios” o “naturales”. Frente a la carga de subordinación que tienen estos términos impuestos desde el colonizador, el “nosotros” maya se construye en torno a una serie de elementos culturales asociados a la diferencia, sobre todo la historia, lengua y la espiritualidad, que ha permitido la idea de un “nosotros” positivo, unificado y dinámico, aún no generalizada pero en expansión. Esta adscripción incorpora un contenido político fuertemente perturbador respecto al statu quo de la definición de la etnicidad en Guatemala, de sus presupuestos nacionales, sus contenidos de ciudadanía y sus estructuras sociales”. (Bastos y Camus, 2004:6).

Para Bastos y Camus, “Guatemala representa quizá el caso en que las demandas indígenas han tenido y tienen un potencial más cuestionador (...), y donde el movimiento indígena ha llegado a obtener más fuerza (...), una sociedad que el vocabulario multicultural se ha asentado”. (2004:7)

En la Constitución Política de Guatemala, se reconoce la multiculturalidad, tratándose de un reconocimiento relativo, pues según su vigencia, se habla de “etnias de origen maya”, pero no de carácter “multiétnico” del país.

El Estado de Guatemala, ha ratificado la Educación Bilingüe Intercultural desde 1996 y en el Convenio 169, de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, en el artículo 76 y en el artículo 66 habla de su autonomía y el respeto a sus formas de vida. El Derecho consuetudinario, artículo 66, no explícitamente.

Durante las décadas de los ochenta y noventa se inició hablar sobre diversidad cultural:

“Así, desde finales de los ochenta y sobre todo en los noventa empezaron a aparecer términos y fórmulas nuevas para referirse a la diferencia étnica: “pueblos”, “derechos específicos”, “autonomía”, “derecho indígena”, “educación bilingüe intercultural”, que de alguna quedaron plasmados en los ordenamientos políticos. Todas estas fórmulas significan la adaptación a los intereses de los indígenas centroamericanos y a las posibilidades de sus Estados, de una ideología que ha venido forjándose desde hace tiempo y que se conoce como

multiculturalismo. Representa toda una forma nueva de plantear, pensar y expresar la diferencia étnica y, sobre todo, su regulación política”. (Bastos y Camus, 2004:8).

Bastos y Camus, expresan:

“Al querer conocer y hablar en términos de Pueblo, los Mayas y otros grupos buscan legitimar que sí se les reconoce a las naciones como colectivos con derechos políticos. Por ello se basan en los mismos elementos que los Estados nacionales para legitimar su existencia; reivindican una historia reescrita desde su perspectiva; reclaman el derecho al uso de sus propios idiomas, al mismo nivel que el castellano oficial; demandan respeto a sus propias formas de organización y de espiritualidad. De esta forma, todos los elementos que antes eran marcas de la inferioridad, ahora son retomados como símbolos positivos de la diferencia.” (2004:10).

En años de las últimas décadas del siglo pasado hemos visto como se ha venido generando una corriente a favor del reconocimiento positivo de toda cultura por sí misma (multiculturalismo) que supone una dura crítica al etnocentrismo, pero que, por contraposición, ha terminado cayendo en su opuesto, el relativismo cultural a ultranza.

Debemos decir que ambas posiciones son inadecuadas y quedan lejos de ser herramientas que contribuyan a un mayor progreso social y cultural de nuestras sociedades. Parece, pues, más sensato adoptar una postura intermedia en la que optemos por educar conjuntamente a personas de diferentes culturas, posibilitando un espacio cultural común que no suponga pérdidas de identidad, sino enriquecimiento de ésta y apertura mental y vital a lo diferente (Wulf, 2002, citado en Ramírez, 2004).

En teoría es lo más sensato, pero en la práctica los pueblos originarios no se encuentran como tales en las mismas condiciones que los dominantes, ni gozan de un trato igualitario. En todo caso, si se siguiera este camino, se necesitarían un tiempo prudencial y oportunidades para avanzar. Se han hecho propuestas, quizá desarticuladas, pero el aparente desinterés de los pueblos originarios se debe a lo crónico de sus precarias condiciones de supervivencia, que no les deja tiempo para avanzar en otros campos. Por esta razón, son los ladinos los primeros en embarcarse en ellas, dejando a los pueblos originarios en condición de desventaja.

Con todo lo anterior, importa hacer diferencia en la situación “multicultural” de Europa o de los países de inmigración que tienen divergencias respecto a lo que ocurre en los Pueblos Indígenas de Latinoamérica, pese a que todos ellos puedan entrar en las categorías de “relaciones étnicas”, “colonialismo interno” o “pueblos”.

“La visión “estrechamente” multicultural de la diferencia étnica tal y como se vive en Centroamérica, es la eliminación del elemento estructural de exclusión social y de falta de oportunidades económicas que están asociadas a ella” (Bastos y Camus, 2004:13).

Las fórmulas de políticas asociadas a este complejo ideológico que llamamos “la multiculturalidad” están suponiendo un reto a la forma en que en Guatemala, se ha construido y legitimado un poder excluyente. Pero este nuevo modelo como ideología que intenta legitimarse, también plantea una serie de cuestiones que habría que considerar para darnos cuenta de hacia dónde nos dirigimos como sociedad y país. Bastos y Camus, exponen:

“Mientras no se solucionen los problemas que afectan a toda la sociedad –la distribución de la riqueza, el acceso al poder político, por plantear los más evidentes–, no se solucionarán los problemas de los mayas y otros pueblos indígenas. Y de la misma forma, mientras no se reconozca la existencia de varios colectivos con historias y culturas diferenciadas, no se podrán resolver los problemas que afectan a toda la sociedad” (2004:13).

Con nuevas perspectivas y nuevos conocimientos, el movimiento indígena, desde el punto de vista económico, considera que el discurso actual de desarrollo es de corto plazo y que el neoliberalismo dominante no permite referirse en instancias oficiales a otro tipo de desarrollo que no sea el capitalista. Sostiene que, en rigor, el discurso oficial no debería hablar de desarrollo, sino más bien de “equilibrios” o “desequilibrios” macroeconómicos (Ecuarunari, 1988: 39), pues la cuestión central del desarrollo no está en el crecimiento económico, sino en el sentido de un desarrollo humano integral y armónico. Desde este punto de vista, se entiende que la calidad de vida debería ser cada vez mejor a nivel local y global. Por lo tanto, creen importante considerar las políticas alternativas de desarrollo locales y globales, para ver si es posible

iniciar un desarrollo desde abajo hacia arriba, concepción que justifica la iniciativa de empezar en el terreno político conquistando los poderes locales en los sectores de población mayoritariamente indígena, con el fin de impulsar propuestas de desarrollo sustentable que abarque lo económico, social y cultural, como una concepción más integral, más armónica, más democrática y más justa.

Sin embargo, hay que considerar que se debe visualizar un proyecto de gobernanza sustentable orientado hacia el desarrollo sustentable, dado que el acceder al poder no lo es todo. El poder es sustentable en tanto el pueblo puede participar e invertir de poder de decisión a su autoridad local, con visión, sobre todo valorando lo propio para sentirse libre y auto determinado, planteando un desarrollo desde su cultura y desde sus necesidades.

“La situación de desigualdad estructural que sufre la mayoría de los mayas, fruto de siglos de exclusión sistemática. Como esto es producto de la “colonia”, pero no del “ser Maya” previo a ella, y como la desigualdad es algo que afecta toda la sociedad superando las barreras étnicas, a partir de 1994 los temas socioeconómicos no han entrado en la agenda que el Estado ha diseñado respecto a la Guatemala multiétnica, y hasta este año de 2004 empiezan a retomarse por el movimiento maya organizado” (Bastos y Camus, 2004:13).

Los pueblos originarios plantean, entonces, un desarrollo que ya no signifique la imposición de proyectos y sistemas ajenos, desapropiados, insostenibles y destructivos, sino

“Un desarrollo fundamentado en el respeto a la naturaleza y el derecho de los pueblos indígenas a participar como sujetos colectivos en su propio destino, acorde a su cultura, organización socioeconómica, valores, conocimientos y potencialidades” (Tibán, 2003:7).

Así como también demandan a los gobiernos crear una legislación que proteja y garantice los conocimientos y prácticas tradicionales y los derechos de propiedad intelectual de las nacionalidades y pueblos originarios.

Hay que tomar en cuenta que en algunos casos la protección de derechos es útil; sin embargo, el excesivo proteccionismo no permite

avanzar a los pueblos en desventaja para alcanzar un desarrollo efectivo y propio.

Con respecto a los pueblos originarios, las teorías que han considerado la falta de desarrollo económico como la principal causa de su pobreza han omitido cuestiones esenciales de la situación de estos pueblos. Debido a que el efecto “goteo” depende supuestamente del mercado, y los pueblos originarios con frecuencia son excluidos de éste o participan desde una posición desfavorable, resulta poco probable que se beneficien del crecimiento económico general.

“Expertos concluyeron que no se podía modernizar la economía por encima de la tradición cultural, que había por tanto que tomarla en cuenta; que no era suficiente transpolar las técnicas modernas a través de las agencias de asistencia, sino que los sujetos/objetos (sic) del desarrollo, poseían valores, formas de representar la realidad, de vivir la vida, de comprender la existencia, que tenían costumbres, hábitos, conocimientos ancestrales en un mundo cargado de biodiversidad. En consecuencia, lo tradicional, considerado como un obstáculo para la modernización por parte de las iniciales propuestas de desarrollo, cambió de lugar. Pasaron a ocupar, desde entonces, un sitio de importancia la(s) cultura(s)” (Galarza, 2006:164).

Los pueblos originarios se ven en desventaja porque no están preparados para enfrentar el mismo sistema dominante que genera y del cual vienen dichos beneficios, ni en términos técnicos, ni políticos. Si el desarrollo viene a través de iniciativas de los pueblos originarios, en todo caso se debe tomar el tiempo necesario para delinear esos proyectos de desarrollo desde la propia cosmovisión de los pueblos, y las necesidades y condiciones socioeconómicas en que están sumergidos.

Sin embargo, importa conocer las experiencias de población originaria del sur, que también el Pueblo Maya las ha tomado como suyas:

“El mundo indígena no sólo levantó la bandera de la tierra, madre y sustento de su existencia y resistencia, la Pachamama, hacia la cual guardó una actitud de respeto. El naciente Movimiento Indígena, reclamó además por la educación, por el mantenimiento y respeto de sus culturas, por la participación en las decisiones políticas, y por la reconstrucción nacional en los avatares y las

crisis que ha tenido” (Galarza, 2006:166). Galzarza (2006:166). Nos comparte que este resultado fue de un avance en la conciencia paulatina de la realidad, de la historia dura y cruel de la dominación, de la explotación, del racismo, de la exclusión sufrida durante años y siglos que se volvían interminables. Conciencia y organización cimentadas en los valores de la reciprocidad, de la solidaridad, de la misma identidad, del comprenderse sujetos en la vereda de la “otredad”, en circunstancias de inequidad, frente a criollos y mestizos, con los cuales compartía el mismo territorio, pero también los elementos y las expresiones mezcladas, híbridas e sus culturas que eran, y se rehacían, a ratos por las mismas circunstancias envolventes del sistema hegemónico de dominación.

Sin embargo, la existencia de una conciencia de multiculturalismo en Guatemala viene hacer una utopía, cuando vemos diferentes formas de sobrevivencia de los pueblos.

Desde el Pueblo Maya, el reto implica doble esfuerzo, además de lanzar los proyectos, simultáneamente con los proyectos a desarrollar, se debe pensar cómo poder atender las necesidades fisiológicas (sustento diario). La auto sostenibilidad y sustentabilidad serían lo más indicado para ello.

En el aspecto educativo, esto supone el reto de educar a personas en el mundo académico para que asuman compromisos con la sociedad en la búsqueda de un desarrollo acorde a las necesidades, expectativas y perspectivas de los pueblos originarios. Precisa de un desarrollo basado en el fortalecimiento de la multiculturalidad como condición para llegar a la interculturalidad.

“No es querer el simple aparato del Estado para reproducir las ideas, los hábitos, las costumbres, los intereses del sistema, sino que también siendo el campo de lucha inicial, podía trastocarse en la propuesta de un campo del diálogo intercultural que tiene que recorrer aún mucho camino, pero que demuestra la voluntad y las ideas de cambio, los valores ancestrales que se mueven en las circunstancias, en las existencias, sin negar la necesidad ineludible de los cambios en el campo económico y político, en los demás ámbitos de una sociedad concreta” (2006:171).

## 2.4 Por los caminos de la diversidad

Partiendo de que el término “diversidad” es complejo y posee diferentes significados dependiendo del uso que se le quiera dar, en este estudio se enfocará de manera específica a la educación y lo socio-cultural, pero también se examinará de forma general, dado que no es un concepto que pueda quedar sólo en esos temas, si queremos tratarlo bajo una concepción holística de la educación.

Sánchez (2007: 228) ratifica esto cuando dice que “partir de un concepto de diversidad es algo complejo”. El propio término en sí mismo es “diverso”, ya que no todos lo conciben bajo la misma perspectiva y es evidente que se aborda de diferentes maneras (...).

Si revisamos y ponemos atención a nuestros discursos, es frecuente escuchar que se usa a menudo “diversidad cultural, diversidad del alumnado, diversidad de los otros”, por lo que es importante conocer mejor su significado.

Para Sánchez Palomino y Pulido Moyano (2007: 15):

“La diversidad es una propiedad que posee todo conjunto de elementos cuando éstos no son idénticos entre sí. Dado que no existe ni un solo grupo humano cuyos miembros sean idénticos entre sí, al referirnos a cualquier grupo humano podemos concebir la diversidad como una propiedad intrínseca a él (...).” Por lo que queramos o no, nos guste o no, estemos dispuestos a aceptarla o no, la diversidad es un hecho, completamente independiente de la opinión de cada persona”.

Según el pensamiento de Gonzalo (2008), la diversidad es un hecho innegable, pero no basta con conocerlo; es preciso abordarlo, afrontarlo, apropiárselo, tomar medidas, trabajarlo y practicarlo.

Todas las personas que conviven en la sociedad son diversas, y por ende las que llegan a la escuela provienen de una diversidad vivida, sentida, experimentada, y por tanto así la manifiestan.

*“La diversidad es un valor, una riqueza de la vida, de lo humano, del cosmos” (Tamayo, 2012:6).*

Por lo que desde la sociedad, universidad, escuela y todos los espacios donde pueda encontrarse ser humano, se debe potenciar el valor de la diversidad como parte de la vida misma, que da vida al relacionarse recíprocamente y en su complementariedad comprendida desde la lógica de los pueblos originarios.

Tamayo nos invita a reflexión cuando nos dice:

“La diversidad es un hecho. Eliminarla constituye una manifestación de totalitarismo, ya que pertenece a la naturaleza de las cosas, es una característica de la realidad, que es plural, poliédrica, polifónica. Está escrita en el cosmos, más aún, es la perfección del universo” (2012:6).

Si miramos a nuestro entorno, la multitud de formas que presentan los organismos vivos apenas puede ser abarcada en su conjunto. Ninguna persona es exactamente igual a otra; incluso dentro de comunidades estrechamente emparentadas se encuentra una fuerte variación. Ello es particularmente perceptible en lo que respecta al ser humano, animales y plantas.

*“La vida misma se caracteriza por diversidad (...), (...) hay más riqueza en lo múltiple que en lo uno, en lo plural que en lo uniforme, en la polifonía que en la monotonía” (Tamayo, 2012:06).*

La educación podría ser un agente de cohesión si procurara tener en cuenta la diversidad de las personas y los grupos de acuerdo a su contexto, y al mismo tiempo sería un factor determinante para evitar la exclusión social que muchos grupos humanos padecen y viven.

*“La diversidad es un valor a potenciar” (Tamayo, 2012:6).*

Junto a la educación se encuentra la escuela, que es el espacio donde se reúnen o se deberían reunir todas las culturas diversas que cada una de las personas que asisten a ella lleva consigo. Se da en la escuela una diversidad de tipo personal que en buena medida es fruto de las experiencias propias, del contexto sociocultural y de otras causas relativas a procesos de desarrollo de cada persona. Por lo que la universidad y la educación, deben de reconocer que:

Unido al concepto de diversidad va el de la diferencia, por lo que se considera importante conocer ésta para poder comprender aquélla mejor.

“La diversidad y la diferencia son derechos inalienables de los seres humanos, forman parte de la identidad de los pueblos, de la polifonía de la naturaleza, sin desembocar ni en desigualdad ni en discriminación.” (Tamayo, 2012:6).

Desde otra mirada, (Gairín, 2001), nos comparte que el desarrollo educativo de valores como la aceptación y respeto de las diferencias individuales, la solidaridad, la colaboración, la tolerancia o la resolución de conflictos se situaría en esta perspectiva. También tienen cabida las relaciones que se pueden hacer con el término equidad o con las variadas significaciones que se pueden dar al término de igualdad de oportunidades. Se perfila así un concepto de diversidad centrado en la equidad y orientado a proporcionar igualdad de oportunidades en los diferentes momentos del proceso educativo.

La diversidad se comprende como proyecto socio-cultural y educativo, que incide tanto en el ámbito de lo macrosocial como de lo microsocioal, del macrocosmos como del microcosmos. De nada sirve una atención reivindicativa de desigualdades sociales y culturales si el contexto de referencia no se implica en la disminución de los factores que generan y mantienen los procesos de discriminación. Por ello, tiene sentido vincular la interculturalidad con la atención a la diversidad, al perseguir finalidades similares.

#### **2.4.1. Construcción social de la diferencia**

Para autores como Sánchez y Pulido (2007: 16), “la diversidad se vuelve manejable, en el sentido de formar parte de nuestra vida cotidiana en sociedad, precisamente gracias a los procesos de selección, clasificación, gradación y comparación de estas diferencias, que son procesos cognitivos sujetos a todo tipo de condicionantes culturales y sociohistóricos (...)”. Por lo que el ser diferente es parte esencial de los grupos humanos.

Con palabras de estos autores, “(...) la diversidad de los grupos humanos, esa propiedad intrínseca, objetiva y a priori, toma cuerpo, se encarna por así decirlo, en las diferencias. Y éstas no son intrínsecas, ni objetivas ni a priori, sino construcciones

sociales dominantes que producen unos determinados esquemas mentales y son producidas a su vez por ellos” (Sánchez y Pulido, 2007: 16).

Esta diversidad se traduce en diferencia de intereses y expectativas, de elecciones sociales, de autonomía personal, de afectividad; de capacidades lógicas, psicomotrices, expresivas, memorísticas, manuales; de características y ritmos del proceso de aprendizaje, entre otras. Las diferencias se observan a través de los modelos de relación en los grupos, de la asimilación y dominio de las actividades de la enseñanza, de los múltiples conceptos que se dan en la vida en la sociedad, en cada contexto, en cada comunidad humana, en los centros educativos, entre otros. Por eso, es una realidad que lo diverso es lo habitual, lo excepcional es lo uniforme. Así, el conjunto de familias y alumnado que conviven en la escuela forman un mosaico con características diferenciadas, cuya negación sólo tiene sentido desde la comodidad o el interés por favorecer a algunos grupos concretos.

“Hablar de la diferencia es hablar de una construcción cognitiva, más concretamente de una construcción cognitiva de la diversidad. Diferenciar consiste en percibir, reconocer y nombrar la diversidad” (Sánchez y Pulido, 2007: 16).

No es fácil colocarle rostro a la diversidad por sí sola; son las variables, la presentación mental, los nombres que le damos a lo diferente, las herramientas para llegar a esas diferencias, y por lo tanto para llegar a la diversidad.

El respeto por dicha diversidad implica interacción, intercambio, ruptura del individualismo y apertura a la solidaridad. En la actualidad aparece como un nuevo tópico de la contemporaneidad, que se concretiza también en nuevas terapias alternativas y religiones, en diferentes planes de alimentación, en la consideración de los derechos de los sectores más vulnerables de la sociedad, entre otros aspectos.

El derecho a la diferencia se fundamenta en las políticas del reconocimiento, desarrolladas por Tylor (1993), quien sitúa la categoría de reconocimiento del otro en el centro de los valores y virtudes de la sociedad democrática. Son las mismas ideas que se han ido utilizando en diferentes contextos para el ejercicio de los derechos ciudadanos, en la relación entre democracia y pluralismo, y para la aceptación de las minorías autóctonas y alóctonas. Pensamiento que fecunda el Premio

Nobel de Economía Amartya Sen (1999) cuando se refiere a la libertad cultural, que no es ni más ni menos que el derecho a expresar, vivir, manifestar, transmitir, nuestra forma de ser, sentir y pensar pautadas por nuestra herencia, identidad y pertenencia cultural, étnica, religiosa o lingüística, entre otras (Giménez, 2003).

Lo descrito anteriormente nos lleva a plantear que el tratamiento de la diversidad cultural, de los otros los diferentes, las otras las diferentes, en este caso específicamente diferentes de acuerdo a la variable étnica, se lleva a cabo en muchas ocasiones en términos problemáticos, y por lo tanto se les empuja comúnmente a la adaptación e integración en el seno de la sociedad y especialmente en los centros educativos. De ahí la necesidad urgente de reencauzar el camino.

#### **2.4.2. Diversidad cultural ¿cómo se conoce?**

En su acepción más general, la diversidad cultural remite al reconocimiento mutuo en condiciones de igualdad.

Al estudiar los orígenes del concepto de diversidad cultural vemos que surge, primeramente, en ámbitos académicos vinculados con las ciencias sociales. En su acepción más general remite al reconocimiento mutuo en condiciones de igualdad y, en una definición más restrictiva, comprende las múltiples y variadas formas de expresión de las culturas, de los grupos sociales y de las sociedades no sólo a través del patrimonio histórico-cultural, sino de la producción, distribución y consumo de los bienes y servicios culturales en todo el mundo.

Según Kymlicka (1996), existen dos modelos amplios de diversidad cultural:

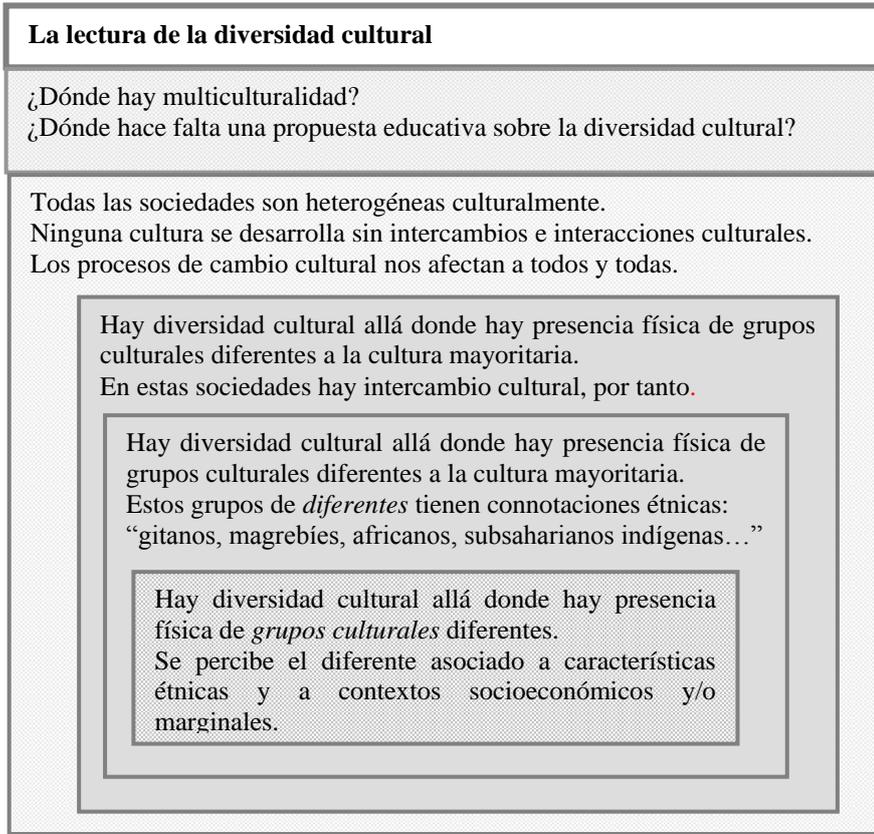
“en el primer caso, la diversidad cultural surge de la incorporación de culturas que previamente disfrutaban de autogobierno y estaban territorialmente concentradas en un Estado mayor (...). En el segundo caso, la diversidad cultural surge de la inmigración individual y familiar”. A estos dos modelos los denomina, respectivamente, minorías nacionales y grupos étnicos.

En su análisis de los estados multinacionales y poliétnicos, Kymlicka trata de mostrar cómo mientras las minorías nacionales desean “seguir

siendo sociedades distintas respecto de la cultura mayoritaria de la que forman parte”, los grupos étnicos formados a partir de la inmigración “lo que desean es integrarse en la sociedad de la que forman parte, que se les acepte como miembros de pleno derecho de la misma”. (Giménez, 2003:294).

Es innegable reconocer que en su mayoría las diferentes propuestas educativas para la diversidad cultural parten de una interpretación (a menudo no explícita) de lo que es tal diversidad. Luch y Salinas (1996: 81) nos presentan interrogantes que debemos respondernos: “¿Dónde hay multiculturalidad? ¿Dónde hace falta una propuesta educativa sobre la diversidad cultural?” Daremos respuestas a estas preguntas que nos conducen a planteamientos diferentes, incluso contrapuestos.

**Cuadro 8. Lectura de la diversidad cultural.**



Fuente: Luch y Salinas, 1996.

En una definición más restrictiva, comprende las múltiples y variadas formas de expresión de las culturas, de los grupos sociales y de las sociedades no sólo a través del patrimonio histórico-cultural, sino de la producción, distribución y consumo de los bienes y servicios culturales en todo el mundo.

En 1992, la UNESCO insistió sobre la necesidad de realizar esfuerzos para asumir los desafíos del desarrollo y promover la diversidad de las culturas. Esta proposición ha sido retomada por la Conferencia Intergubernamental sobre las Políticas Culturales para el Desarrollo, realizada en Estocolmo en 1998 (Gutiérrez, 2008).

Al estudiar este tema, en América Latina se logra comprender que “la defensa de la diversidad cultural se aborda, principalmente, desde una perspectiva económica, vinculada sobre todo a la discusión de las normas de comercio internacional, ya que los bienes y servicios culturales no son una mercancía como las otras, pues adquieren valores simbólicos que remiten a la identidad de la comunidad que los produce. Por ello, no pueden estar sometidos a las mismas reglas” (Gutiérrez, 1998: 2).

Las lecturas que se hacen del concepto de diversidad cultural son muchas. Luch y Salinas lo describen muy bien cuando dicen que no es posible concebir una cultura que no esté configurada por una diversidad de subculturas:

“(…) porque la identidad cultural nace de la toma de conciencia de la diferencia, lo intercultural es constitutivo de lo cultural” (Luch y Salinas, 1996: 82).

Por lo que la diversidad cultural se construye a partir de la memoria, los hechos y el hábitat de los distintos grupos sociales, comunidades o naciones, así como de los autores y creadores que desde lo individual los representan. Habrá que hacer conciencia de lo que se hace, desde la interacción dinámica pero a partir de lo propio.

De ahí la importancia que tiene la atención a la diversidad, lo cual supone pensar, analizar, reflexionar, orientar, hacer, practicar, entre otras cosas, una educación incluyente, comprensiva, equitativa, transformadora, con igualdad de oportunidades para todos y todas.

### **2.4.3. Atención a la diversidad en la educación**

En la actualidad, la atención a la diversidad supone “pensar”, hacer y practicar una educación para todos y todas de carácter inclusivo, comprensivo y basada en la equidad para todas las personas.

Las sociedades de hoy necesitan con urgencia que los educadores y educadoras ayudemos a los más jóvenes a vivir en la diversidad, dándoles recursos para que puedan percibirla, aceptarla y disfrutarla como el rasgo esencial de sus exigencias. Sánchez y Palomino manifiestan que los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los centros educativos están presididos por una finalidad

última, o en todo caso deberían estar presididos por “mostrar y demostrar con el ejemplo propio y con la experiencia cotidiana (enseñar), así como tomar conciencia y asumir plenamente (aprender), que es posible vivir y convivir en la diversidad y que, aunque todos somos diferentes, debemos mostrarnos unidos en la lucha contra ciertas desigualdades que derivan en discriminaciones” (Sánchez y Palomino, 2007: 24).

La atención a la diversidad exige, para ponerse en práctica, garantías, una transformación relevante de la cultura dominante de la escuela. Debe impregnar a todos, todas y cada uno de los elementos y factores que participan en la dinámica de la escuela, incluida, lógicamente, la organización escolar.

No sólo hay que atender a la diversidad mediante unos principios equitativos y solidarios, sino promover la diversidad como eje central de un desarrollo social global que supere lo meramente económico, siempre salvaguardando la igualdad en derechos y deberes fundamentales del ser humano.

La educación nace como respuesta a la necesidad de organizar la diversidad humana intrínseca a toda la sociedad, como bien manifiestan Sánchez y Pulido (2007), porque las políticas e instituciones educativas, las escuelas y otras organizaciones son elementos al servicio de ese mecanismo de organización de la diversidad que llamamos “cultura”, en palabras de los autores.

La complejidad de los desafíos a enfrentar en defensa de las múltiples dimensiones de la diversidad cultural hace imprescindible que el Estado, la educación y los agentes sociales asuman su rol como actores principales en todas las instancias y niveles que les competen, a fin de promover, proteger, estimular y desarrollar esa diversidad cultural que tienen las diferentes sociedades, oponiéndose a todo intento de reprimir, coartar o impedir los modos de expresión de los diferentes grupos y comunidades que integran la Nación.

Como parte de la atención a la diversidad, la educación, sea cual fuera su duración, debe tener por objeto responder a las necesidades que el conjunto de la población comparte. Delors (1996) apela a la necesidad de preocuparse más por la calidad educativa y la preparación para la

vida en un mundo veloz mutilado, sometido constantemente a diferentes cambios. Es importante la formación en los alumnos de cualidades del carácter que en el futuro necesitarán, así como cultivar en la persona la creatividad y la empatía, entre otras cosas, que les serán necesarias para la sociedad del mañana.

Para la atención a la diversidad en la educación, uno de los objetivos de toda reforma educativa deberá ser “diversificar la estructura de la enseñanza; preocuparse más, no sólo por los contenidos, sino por la preparación para la vida activa. La entrega y la capacidad del cuerpo docente determinan, en igual medida que el contenido de los programas de estudios, la calidad y la pertinencia de la educación, por lo que la reforma de los programas sería estéril sin la participación y el apoyo pleno y sin reservas de los docentes” (Delors, 1996: 157).

Si queremos ver la diversidad cultural como riqueza, la educación deberá tener presente las crisis que nos rodean, económicas, ecológicas, sociales o personales, que son sólo síntomas de la crisis global de nuestra civilización. Surgida en los siglos pasados por la explotación de la naturaleza y de los humanos, hoy en día esta crisis es consecuencia también de la indiferencia, del egoísmo, el individualismo, la comodidad y la falta de voluntad política para encaminar nuestros pasos hacia la búsqueda de una sociedad justa. El filósofo Raimon Panikkar lo manifiesta bien cuando dice: “(...) hoy día, ningún problema puede plantearse y mucho menos resolverse separadamente de los problemas de los otros pueblos y otras tradiciones. Estamos más convencidos de nuestra interdependencia y la necesidad de conocer lo que han experimentado otros pueblos al afrontar los grandes desafíos de la vida humana [...] no existe ninguna tradición humana autosuficiente, de manera que podamos hablar de una imperativa intercultural” (Panikkar, 1991: 14).

Sólo un cambio en la civilización puede salvarnos de la carrera hacia el abismo, un cambio profundo en nuestra forma de pensar, vivir y sentir, una transformación de tremenda magnitud. Este será uno de los más grandes retos de la educación, transformar esta civilización en otra donde las personas puedan ser más plenamente humanas y vivir en armonía con lo que les rodea.

Me atrevería a decir que la transformación buscada será aquella que no se fundamente precisamente y solamente en lo económico, sino en la voluntad para formar sociedades más justas y humanas, donde todos y todas podamos vivir de la mejor manera en el contexto en que nos ha tocado desarrollarnos, buscando y luchando por una justicia social equitativa para todos y todas, sin distinción de clase y color alguno.

## **2.5 Educación intercultural**

Dentro del campo socioeducativo, la interculturalidad puede concebirse como interrelación dentro de las diferentes disciplinas, convivencia o relación.

Gonzalo (2008: 36) explica que

“la educación intercultural tiene su origen en la Europa Mediterránea, Francia, Italia, España, y su enfoque educativo es más amplio, ya que abarca a toda la comunidad y se basa en el diálogo entre las diversas culturas en un plano de igualdad, que promueve en el alumnado la aceptación de la diversidad, la superación del etnocentrismo y el intercambio cultural, no recogido en el enfoque anterior, para iniciarse en actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que le ayuden a situarse adecuadamente en una sociedad plural (...)”,

lo que parte de la premisa de proporcionar al ser humano competencias sociales para relacionarse con los demás en una riqueza multicultural que viabilice el intercambio en la convivencia diaria a través del respeto a la diferencia, la comunicación, cooperación, socialización, entre otros aspectos.

La educación intercultural en España surge con fuerza en el transcurso de las migraciones internacionales a finales del siglo XX, provenientes en primera instancia de África (en su mayoría del Magreb, Senegal o Gambia, entre otros), posteriormente de Latinoamérica (tanto de Sudamérica como de Centroamérica) y actualmente de todos los continentes. En Latinoamérica,

“el discurso y la praxis de la interculturalidad surgieron como una exigencia de los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas. Esta diferencia de contextos es importante, pues no es lo mismo plantear el problema de las relaciones interculturales en

sociedades postcoloniales que en el interior de las grandes sociedades coloniales del pasado” (Pulido, 2005: 27).

Interculturalidad es un término relativamente nuevo en las ciencias sociales. Surgió en el campo educativo y se ha ido extendiendo progresivamente a los ámbitos de la comunicación, mediación, integración y convivencia social.

Es una lucha constante y activa contra todas las formas de racismo y discriminación en poblaciones originarias, que supone la oferta de servicios educacionales adaptados a las necesidades, exigencias y condiciones lingüísticas y culturales de los pueblos originarios. En educación, específicamente a través del currículum educativo, poniendo de relieve las aportaciones históricas de los pueblos originarios a la creación de una nueva nación, con igualdad de oportunidades para todos y todas las que la habitan. Pero el reto era y es enorme, y la voluntad política débil, con lo que la educación de las poblaciones originarias sigue siendo, a día de hoy, crítica; los resultados del aprendizaje son significativamente bajos, los índices de abandono excesivamente altos y, en muchas comunidades, las familias se oponen a los programas de educación intercultural bilingüe. Oposición que muchas veces, si no todas, se produce de forma inconsciente, al no tener las familias la información necesaria sobre su alcance y las metas previstas. Pero, por otro lado, es resultado de que la educación bilingüe intercultural en el caso de Guatemala ha sido una propuesta de los intelectuales, en perfecta incomunicación entre los diferentes actores, autoridades y población beneficiaria. Esto sugiere que la educación bilingüe intercultural debe planificarse en función de las necesidades de la población o pueblos originarios, como una respuesta a sus necesidades.

Pero, por encima de todo, la interculturalidad es un proyecto sociopolítico, un deseo que apenas comienza a buscar caminos para su materialización y un desafío para su ejecución.

Uno de los debates que origina la interculturalidad se debe al hecho de que la interacción no se da, la mayoría de las veces, en un plano de igualdad sino de desigualdad, dominio y jerarquías etno-raciales, inmersas en los sistemas de estratificación de clase y género. Por lo que es a partir de estos marcos que se abordará la interculturalidad.

### **2.5.1. Conceptos y significados de la educación intercultural.**

La interculturalidad recoge los principios positivos del multiculturalismo y del pluralismo y agrega el de la interacción positiva, lo que lleva a entender la relación entre las culturas de una manera distinta, de respeto mutuo. Pero, al mismo tiempo, surge de las carencias de esos conceptos para reflejar la dinámica social y para formular el objetivo de nuevas síntesis socioculturales.

Malgesini y Giménez (2000: 1) expresan sobre el concepto de interculturalidad: “Es un término en gestación, un concepto del que no podemos saber cuáles van a ser en el futuro próximo sus acepciones y contenidos principales y distintivos”, y depende del punto de vista de los sujetos su interpretación.

Los autores arriba mencionados aseveran que las primeras formulaciones respecto a la interculturalidad, como propuesta de actuación, surgieron en el campo educativo. En la escuela, como campo de intensa interacción, se hace evidente la insuficiencia del pluralismo, entendido como suma o coexistencia de culturas.

La noción de interculturalidad introduce una perspectiva dinámica de la cultura y las culturas. Pretende disminuir los riesgos de esencialismos, etnicismos y culturalismos. Se centra en el contacto y la interacción, la mutua influencia, el sincretismo, el mestizaje cultural, es decir, en los procesos de interacción sociocultural cada vez más intensos y variados en el contexto de la globalización económica, política e ideológica y de la revolución tecnológica de las comunicaciones y los transportes. El debate sobre la interculturalidad se suma a los ya existentes sobre la ciudadanía común y diferenciada. También se debate cómo se puede construir una nueva síntesis cuando los grupos que deben participar en ella son por lo general grupos dominantes o dominados, mayorías o minorías (Malgesini y Giménez, 2000).

Podemos definir la interculturalidad como una interacción en un contexto multicultural que tiene como objetivo construir puentes entre distintos individuos o instituciones, tanto para conocer y entender al otro como para aprender a tratar lo distinto.

Consiste en promover, sobre la base del respeto a las diferencias culturales y la igualdad de derechos, espacios de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia.

De manera sencilla, podemos decir que la interculturalidad pretende ir más allá del respeto entre los pueblos (para la coexistencia), buscando que las relaciones que de hecho existen sean positivas y mutuamente enriquecedoras (para la convivencia).

La interculturalidad describe más acertadamente la rica y conflictiva interacción. Las relaciones interculturales provocan algunos conflictos, y eso debemos tenerlo claro, por lo que es necesario el respeto mutuo y tolerancia a lo diferente.

Pero el aporte más importante de la interculturalidad es su dimensión política. La sociedad intercultural, afirma Perotti (1989), es un “proyecto político que parte del pluralismo cultural ya existente en la sociedad (...)”. Estamos, pues, ante una propuesta que asume la existencia de culturas nacionales y que busca la unidad social de la nación, o más exactamente, del Estado-nación.

La interculturalidad es, entonces, un planteamiento pluralista sobre las relaciones que debería haber entre actores culturalmente diferenciados en el contexto del Estado democrático y participativo y de la nación pluricultural, multilingüe y multiétnica.

Roncal (2006: 40-41) manifiesta que hay determinados aspectos que, a medida que se va construyendo un “modelo” alternativo, van apareciendo como rasgos más propios de la interculturalidad, entre ellos los siguientes:

- El convencimiento de que hay vínculos, valores, problemas, necesidades y otros puntos en común entre las culturas.
- El reconocimiento de que las culturas no son perfectas, sino que pueden aprender unas de otras, sin que ello implique perder la propia identidad.

- La certeza de que es preciso aprender a convivir entre culturas diferentes.
- La necesidad de potenciar el interés de las personas por las culturas ajenas; esto ayudará a la superación de la desconfianza, temores, prejuicios y estereotipos.
- Un cierto grado mínimo de distanciamiento crítico de las personas respecto a la propia cultura, sin que ello signifique merma o pérdida de la identificación étnica o cultural de la persona o de su sentido de pertenencia.
- La búsqueda y aprovechamiento de las convergencias e intereses comunes entre los pueblos culturalmente distintos; hay que poner más atención a lo que nos une que a lo que nos divide. Esto implica una voluntad y disposición clara de aprender del otro.
- El esfuerzo por prevenir los conflictos interétnicos, por regularlos y resolverlos pacíficamente.
- La superación no sólo del etnocentrismo, sino también del relativismo cultural extremo.
- La solidaridad. Se trata de no confundir el respeto a otras culturas con la indiferencia.

Desde el marco de la educación intercultural se reconoce la complejidad de la multiculturalidad y se intenta dar una respuesta a ésta, desde los principios de igualdad en la diversidad y de justicia social.

En un marco educativo se requiere, ante todo, la superación de las distintas formas de exclusión, por lo que es necesario trabajar educativamente de la mejor manera posible por la interculturalidad, como requisito previo para combatir y superar la exclusión.

Giménez (2003) aboga por un mejor horizonte intercultural cuando dice que habrá que superar la visión de la escuela excluyente. No hace falta sólo ser eficaz en la superación de las múltiples y a veces sutiles formas

de exclusión, es preciso también conocer los supuestos modelos de inclusión, como el asimilacionismo, que en la práctica resultan negadores de la identidad del otro y del derecho a la diferencia:

1. Las relaciones de dominio en el plan interétnico, queriendo la parte dominante que la dominada se amolde.
2. La fuerza y frecuencia de las actitudes etnocéntricas (podríamos decir que eurocéntricas y occidentalocéntricas).
3. Las concepciones unilineales y simplistas del cambio social y del desarrollo de las sociedades, tan extendidas en los medios de opinión y en el discurso público, etc. (Giménez, 2003: 9).

### **2.5.2 Los contravalores culturales dominantes en la sociedad y educación en Guatemala.**

“No hay guatemalteco que no esté profundamente influenciado por las estructuras, valores y creencias que legitiman y reproducen la discriminación étnica en este país”. (Adams, 2006, 10).

Para una mejor comprensión del significado y las implicaciones de los contravalores, es necesario conocer y reconocer los principales sistemas o tipos de relaciones que se han establecido entre culturas diferentes, las cuales han dejado huella y marcan la historia de la humanidad; son parte del pasado, pero siguen presentes en la mentalidad y la práctica cotidiana de personas e instituciones, en leyes, en libros de texto, discursos y en distintas prácticas sociales, entre ellas la educación en Guatemala:

“La orientación muy unilateral dada a la ciencia social en Guatemala ha dejado prejuicios, ilusiones, lagunas y hasta tabúes que moldean la opinión colectiva (...)”. (Jean-Loup, 2002:17).

La historia, la sociología, arqueología, la economía, la política, la cultura, la educación, lo social, el poder, el género, la interculturalidad, la multiculturalidad, clases sociales, entre otras disciplinas, sirven usualmente para describir una sociedad dependiente y subdesarrollada, olvidando la estructura económica que se desarrollan al nivel ideológico y muy fragmentada de la realidad social total. Generando dificultades, amenazas y violencias como colonialismo científico.

“Existe una cerrada y limitada discusión académica sobre el tema cultura, así como una falta de conexión entre planteamientos, conceptualizaciones y prácticas prevalecientes (en multiculturalidad e interculturalidad)” (Mendizábal, 2007:44).

Resulta difícil abordar el tema y hablar de la interculturalidad en un contexto tan poco permeable a la diversidad étnica como es este país, pues “se siente y se sabe que en Guatemala, por razones de prestigio social y para no sentirse discriminado o discriminada, la persona con frecuencia esconde su filiación lingüística o étnica” (Herrera, 2008: 7). La interculturalidad no aparece en forma de prácticas y procesos internalizados en los actores sociales, y cuando se aborda, si es que se aborda, se hace de manera reducida y limitada.

“Destaca la tendencia de considerar el tema étnico como algo que “pertenece” únicamente al grupo de excluidos o discriminados; en nuestro caso, sobre todo al sector indígena”. (Adams, 2006:10).

Todo este pensamiento contradictorio de opresión y desigualdad, tienen sus orígenes con la invasión española. En el siglo XVI se impuso el sistema de colonización de América con una crueldad impresionante. Explotación y repartición de la tierra, pero sobre todo la explotación de la gente que servía en esas tierras.

“La invasión española fue una de las catástrofes colectivas más conmovedoras y largas ocurridas en América. Genocidio y etnocidio fueron a la par de la implantación violenta de la cultura occidental sobre las culturas indígenas. Se desarticulaban los sistemas sociales de estas poblaciones y se saquearon sus recursos. Con la invasión española se sometió al pueblo indígena, para luego obtener riquezas de su trabajo esclavo y la servidumbre” (Cuc, s/fecha y año).

“Se deshizo toda la formación social existente y con lujo de crueldad se quemaban vivos a los dirigentes, ataque frontal hacia la cultura, todo el bagaje intelectual de los Pueblos Mayas en general de los pueblos mesoamericanos, fue reunida por el primer obispo de Yucatán Fray Diego de Landa y quemada; todos los escritos que ellos llamaban códices fueron quemados como un acto de fe a la inquisición. Como contradicción Fray Diego de Landa se

pone a escribir la historia después de haber quemado las fuentes”. (Guzmán, 2015 s/p).

Existe un pasado colonial con sus infamias e injusticias, ese presente que aún hoy es continuación y reproducción ampliada de dicho pasado.

“Sostenemos también que en el trabajo *Motines de indios* de Severo Martínez Peláez, a pesar de ser un texto inconcluso, tiene un potencial explicativo para muchos temas, entre ellos, los orígenes del terrorismo de Estado, la cultura del terror, que hicieron de su patria de origen, el escenario del genocidio más importante de la América contemporánea”. (Figueroa, 2012:4).

La sociedad guatemalteca ha sido tradicionalmente un contexto de dominación cultural, de marginación social y de prejuicio hacia las culturas indígenas. Lo que explica que a menudo el contacto cultural adquiera un carácter problemático, conflictivo, en el que aún se vive el flagelo de las relaciones destructivas, como el exterminio, la dominación y exclusión, el racismo, la discriminación, asimilación, integración, aculturación, segregación o marginación, entre otras. Dentro de los contravalores dominantes que han marcado la vida de los Pueblos Originarios, se encuentran:

a) El exterminio:

Entendemos el exterminio como la eliminación física de otro pueblo culturalmente distinto. Considerar el exterminio como una forma de relación entre pueblos podría parecer equivocado si lo analizamos de manera estática: un pueblo extermina a otro, luego no existe relación.

Sin embargo, resulta que en muchas ocasiones algunos pueblos han pasado muchos años tratando de exterminar a otros, llegando a establecerse relaciones de persecución por un lado y resistencia por el otro.

La imposición intencional de condiciones de vida, entre otras la privación del acceso a alimentos o medicinas, encaminadas a causar la destrucción de parte de una población. Este acto deberá cometerse como parte de un ataque generalizado o sistemático contra una población civil y con conocimiento de dicho ataque.

Para comprender sentimientos aún internalizados de personas de ambos lados y de acuerdo al binarismo maniqueo, García Canclini (2002) describe que:

“(…) Desde la perspectiva europea, los conquistadores representan el descubrimiento, la evangelización redentora o, si se prefiere, la modernización civilizatoria. Si se mira desde los nativos americanos, éstos serían los portadores de un sentido comunitario, un conjunto de saberes y una relación armónica con la naturaleza que los europeos vinieron a destruir. La tesis hispanista adjudica el bien a los colonizadores y la brutalidad a los indios, mientras que para la tesis indigenista o etnicista los españoles y portugueses no pueden ser más que destructores. Por supuesto, la asimetría de fuerzas en la conquista, y durante toda la colonia, no permite leer esta oposición como una misma lógica simplemente invertida. Es necesario recordar, aun para explicar injusticias actuales, como lo hacen movimientos indígenas, su origen remoto en la desigualdad colonial” (Roncal, 2006: 19).

Cabe indicar que más que conquista lo que se desarrolló fue una invasión brutal cuyos efectos continúan hoy en día, con el agravante de calificar a los miembros de los pueblos originarios como “guerrilleros, invasores, terroristas”, entre otras cosas.

*“Explotación despiadada de la gente implica la manipulación de grandes contingentes de mano de obra, segregados unos de otros, además llegando a los límites de la subsistencia”. (Guzmán, 2015 s/p)*

Hay mucho que aprender y analizar en relación a este tema; sin embargo, lo que se pretende aquí es aclarar por qué hasta nuestros días se vive en Guatemala de la forma en que se vive: violentando el derecho a la vida, el derecho a ser diferente, el derecho a la paz y a la armonía, entre otras violaciones. Un ejemplo:

“Genocidio en Guatemala (1981-1983). El 83% de las víctimas fueron mayas. Se arrasaron aldeas enteras masacrando a ancianos, mujeres y niños y utilizando métodos de extrema crueldad. El horror incluyó el asesinato de niños a golpes o tirados vivos a fosas donde se lanzaban más tarde cadáveres de adultos, amputación de miembros, violaciones a las mujeres, empalamientos, quema de personas vivas, extracción de vísceras a víctimas vivas en presencia de otras, encierros en estado agónico hasta la muerte,

abertura de vientres a mujeres embarazadas... En la región Ixil, entre el 70% y el 90% de las aldeas fueron arrasadas. En total están contabilizadas 626 masacres, es decir, exterminios masivos de la población (Roncal, 2006: 21-23).

b) La dominación y exclusión social:

Este tema tiene similitud con el exterminio y el racismo extremo con relación a la diversidad cultural.

La construcción de la exclusión parte de las posiciones funcionalistas, liberales y críticas, producen relatos que re-significan la situación empírica, que se expresa en que algunos individuos y sectores sociales son incluidos en el acceso a ciertos beneficios y a un nivel satisfactorio de calidad de vida, mientras que otros –en muchos casos la mayoría- se ven impedido del disfrute de éstos. En el ámbito de la subjetividad, las relaciones sociales de opresión y subordinación (de poder) se constituyen como condición para la construcción de la identidad personal y de la subjetividad. Crea la “autoestima”, vinculada con el grado integración o desintegración de individuos y grupos previamente calificados o descalificados en una comunidad más general, teniendo con ello consecuencias en las políticas sociales y, en este caso, educativas (Touraine y Contreras, 2009).

“Hay que recordar la carga de crueldad y pragmatismo que se observó en la represión de las insubordinaciones indígenas: despliegue rápido de batallones fijos o milicias, expropiaciones de bienes en el caso de los indios acomodados, encarcelamiento por años en lugares insalubres y en prisiones en las peores condiciones, azotes públicos o en el interior de las cárceles, ejecuciones sumarias a través de estrangulamiento en el garrote vil, balazo para los casos especiales o ahorcamiento como método más regular (94), ejecución de cabecillas reales o supuestos para evitar la mortandad en masa de una población que se necesitaba como fuerza de trabajo (57, 58), decapitaciones, colocación de cabezas en picas en las entradas de los pueblos de indios. Y, como alguna vez lo dijera el autor, esos pueblos de indios no eran “sino cárceles con régimen municipal”. Con lo avasallante que era el terror colonial, su violencia opresora no podía matar a todos los amotinados, por ello esta violencia tuvo un enorme contenido ejemplar. La ejemplaridad de la violencia, que implica en muchas ocasiones el montaje del espectáculo punitivo, nos indica que fue

el terror el contenido esencial de la violencia opresora. (Figueroa, 2012:21).

“Para extraer las riquezas para hacer esas grandes construcciones como la Antigua Guatemala, primero fue la Esclavitud, luego la encomienda, el repartimiento, los servicios personales que se van hacer la fuente básica de la mezquinización, que empiezan con la violación directa de las mujeres indígenas y no hay nada que ocultar en ese sentido. Fue así, con gran brutalidad; el USUPRO, la utilización a través de los servicios personales de las mujeres más jóvenes para los nuevos señores. Es parte de la contradicción profunda que queda en nosotros desde el origen mestizo que llevamos y que se quiere sacralizar por otros medios, siendo una fuente acoadyuvante del racismo”. (Guzmán, 2015 s/p)

El pueblo dominante, al encontrar formas de explotación económica del otro pueblo, en lugar de llevar a cabo el exterminio, usa la esclavitud o alguna forma de subordinación similar a ésta. Durante la época colonial, convivieron los sistemas de exterminio y de dominación. Y con sus diferencias, dichos modelos se dan también en la actualidad en distintas partes del mundo.

Dice Laplantine, antropólogo que interpreta esta tensión transatlántica con sensibilidad para colocarse en la mirada de ambos continentes y en sus intersecciones: *"América es el sueño grandioso del Renacimiento. Se quiere cumplir allá lo que había fracasado pero se había pensado aquí"* (1994: 81).

Al mismo tiempo, los europeos sienten extraño el desbordamiento de la naturaleza sobre la sociedad, los excesos no racionalizables, las ciudades que irrumpen en el desierto o en la selva -como Brasilia, como ciudades precolombinas que persisten en México, en Bolivia, en Guatemala, en Perú- y se desconciertan ante esas confusiones entre naturaleza y cultura.

Las formas de explotación campesina, desarrolladas durante el período colonial tanto en Perú, Bolivia y Guatemala, pueden verse en los siguientes datos:

“En Perú, fueron surgiendo todo un conjunto nuevo de instituciones para extraer la mano de obra india para las minas. Aquí los españoles lo intentaron todo, desde la esclavitud hasta el

trabajo asalariado, para establecer un sistema de trabajo forzado rotativo entre una gran cantidad de poblaciones indígenas”. (Klein, 1982:51).

“En Bolivia, se sistematizó el tributo con que a partir de ahora los indios bajo control real habrían de contribuir a la corona (...), (...) se recurrió al sistema de trabajo forzado precolombino, llamado Mit’a, para obtener mano de obra forzada con destino a las minas de Potosí, en ellas una séptima parte de los adultos varones habían de quedar sujetos al servicio de un año en las minas, trabajando solo una vez cada seis años (...)”. (Klein, 1982:56).

“En Guatemala, los indios no estuvieron sujetos y dominados mientras no se les despojó de sus fuentes de riqueza -apropiación de sus tierras- y se les sometió a esclavitud. La lucha armada fue solamente un medio, un recurso para llegar al sometimiento económico. Y la evangelización fue una tercera fase: sometimiento ideológico, necesario, al igual que la fase militar, para la consolidación de la conquista económica (...) (...) Después de ser derrotados, los indígenas fueron obligados a tributar despiadadamente, fueron despojados de sus tierras, sometidos a esclavitud y ulteriormente a servidumbre (...)”. (Martínez, 1970:60).

El pueblo dominante constituye un sistema económico basado en la explotación absoluta de los otros pueblos y un sistema social (político-cultural) que los excluye.

#### c) Racismo:

El racismo es un fenómeno especialmente complejo. Hay diversas tipologías de racismo y formas diversas de entenderlo. Adoptar una determinada concepción afecta a cómo interpretamos el fenómeno y a cómo diseñamos la estrategia para luchar contra el racismo y la xenofobia.

Diversos autores exponen algunos conceptos de racismo: Rex Baker (1981, 1986)

“estableció que la esencia del racismo es la creencia de que hay una relación entre pertenencia a una categoría creada socialmente y la posesión de características específicas. La explicación oculta de la diferencia entre unos grupos y otros puede ser cultural,

histórica o religiosa y no necesariamente debida a razones biológicas o pseudo-biológicas” (Meyers, 2000: 337).

El concepto de racismo es una ideología. Funciona atribuyendo significados a ciertas características fenotípicas y/o genéticas, que crea un sistema de categorización y atribuye unas características adicionales a las personas encuadradas en esa categoría (Miles, 1989).

Seymour-Smith atiende a lo ideológico y racial del fenómeno. Serían doctrinas o creencias en la superioridad racial; los racistas consideran que la raza determina la inteligencia, las características culturales y los atributos morales (Seymour-Smith, 1992).

“El imperio español estableció en las colonias de América una clasificación y estratificación de la población en razas y cruzas o castas. Muchas de esas "clasificaciones", como "mulato", "mestizo" y "china" provienen de ese sistema racista colonial”. (<http://es.wikipedia.org>).

Para Jary y Jary, el racismo tiene una dimensión ideológica y práctica: es el conjunto de creencias, ideologías y procesos sociales que discriminan a otros sobre la base de su supuesta pertenencia a un grupo racial (Jary y Jary, 1991).

Otros autores atienden también la dimensión práctica y la ideológica: el racismo es la determinación de acciones, actitudes y políticas basadas en creencias acerca de las características raciales. El racismo puede ir acompañado por teorías racistas, tanto implícitas como explícitas, las cuales persiguen explicar y justificar la desigualdad basada en la raza (Abercombrie, Hill y Turner, 1992).

Centrándonos en el racismo blanco, es un sistema social de dominación del grupo blanco sobre grupos o pueblos no blancos, implementado por prácticas negativas cotidianas y generalizadas e informado por cogniciones sociales compartidas acerca de las diferencias raciales o étnicas del grupo externo, socialmente construidas y usualmente valoradas negativamente (Van Dijk, 1993).

Si consideramos que el racismo es un fenómeno ancestral, que siempre ha existido, podemos pensar que es un modo de pensar, creer y actuar que ha sobrevivido a los diferentes modos de producción, que se ha ido

adaptando a las diferentes etapas y líneas evolutivas y que no parece posible que deje de existir.

Sin embargo, si pensamos que el racismo es un fenómeno reciente, su génesis puede ser considerada en un contexto histórico determinado, y alberga un mayor espacio y posibilidad de que pueda desaparecer.

En su sentido restringido, el racismo es considerado como un fenómeno reciente, que surge con la expansión europea, se formuló en el siglo XVIII y se estructuró como doctrina científica en el siglo XIX. En un sentido amplio, el racismo sería considerado como universal y atemporal. Para combatir el racismo tendremos que tener una visión fáctica e ideológica (Malgesini y Giménez, 2000).

Miles sigue argumentando respecto a este concepto:

“Si el racismo embrutece y deshumaniza su objetivo, también embrutece y deshumaniza a quienes lo articulan. El racismo es, pues, simultáneamente, una forma de mediación entre seres humanos ubicados igual y diferenciadamente en una estructura de clase, y un rechazo de su humanidad, incluso cuando esta negación es desigual en virtud de las relaciones de dominación y subordinación implícitas en la mediación. También representa un problema para todos los que viven en un contexto social donde se articulan y se sostienen prácticas de exclusión. Como fenómeno de mediación, todos los que son testigos de ello necesariamente tienen un (a veces específico) papel en su identificación, explicación, condena y eliminación” (Miles, 1989: 10).

La discriminación racial es un concepto que suele identificarse con el de *racismo* y que lo abarca, aunque se trata de conceptos que no coinciden exactamente. Mientras que *el racismo* es una ideología basada en la superioridad de unas razas o etnias sobre otras, la *discriminación racial* es un acto que, aunque suele estar fundado en una ideología racista, no siempre lo está.

La normativa vigente en Guatemala, Código Procesal Penal, artículo 202 bis, establece:

“Discriminación. Se entenderá como discriminación toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada por motivos de género, raza, etnia, idioma, edad, religión, situación económica,

enfermedad, discapacidad, estado civil, o en cualesquiera otro motivo, razón o circunstancia que impidiera o dificultare a una persona, grupo de personas o asociaciones, el ejercicio de un derecho legalmente establecido(...)

El racismo suele estar estrechamente relacionado y ser confundido con la xenofobia, es decir el “odio, repugnancia u hostilidad hacia los extranjeros”. Sin embargo existen algunas diferencias entre ambos conceptos, ya que *el racismo es una ideología de superioridad*, mientras que *la xenofobia es un sentimiento de rechazo*; por otra parte la xenofobia está dirigida sólo contra los extranjeros, a diferencia del racismo. El racismo también está relacionado con otros conceptos con los que a veces suele ser confundido, como el etnocentrismo, los sistemas de castas, el clasismo, el colonialismo y el machismo.

Otro racismo que es mucho más profundo y frente al cual las autoridades encuentran más dificultades, es el racismo en el sistema educativo. Esta práctica está muy relacionada con la supremacía blanca o eurocentrismo. Sus manifestaciones proceden de la interpretación que se da en el ámbito escolar de aspectos trascendentales como la esclavitud, el colonialismo, las reparaciones, compensaciones, limpiezas étnicas. En este ámbito se sigue a pesar de todo enseñando que ríos y montañas y pueblos enteros de África, Oceanía y América fueron “descubiertos”.

d) El asimilacionismo:

A lo largo de la historia han sido muy diversas las formas en que los poderes públicos y las élites dominantes, y los propios grupos dominados, han enfrentado la cuestión de cómo organizar una sociedad diversificada étnicamente. La coexistencia en una misma formación social de categorías, grupos, segmentos o capas de población con diferentes bagajes étnicos, raciales, lingüísticos, religiosos, etc. siempre ha conllevado la formulación de valoraciones y conceptos, así como la proposición de vías o modos de gestión social de esa realidad.

En poblaciones étnicamente diversas, el pueblo dominante reconoce la naturaleza de los otros pueblos; sin embargo, los considera inferiores, tanto por sus características físicas como por su cultura y su idioma. Plantea la necesidad del mestizaje para “mejorar la raza” de los otros y lograr su aculturación total. Obliga a abandonar y reprime todas las

manifestaciones culturales propias de los otros pueblos considerados inferiores: idioma, creencias, prácticas, vestido, conocimientos, organización, etc. Promueve el “adoctrinamiento”, la “civilización”, la “occidentalización”, como recursos de aculturación para lograr que un grupo adquiriera características de otro (Roncal, 2006).

La desafiante diversidad, según Malgesini y Giménez (2000), se remite a veces a las minorías autóctonas (indios o indígenas, gitanos, comunidades de origen africano, etc.) y en otras ocasiones a las alóctonas (inmigrantes, refugiados, asilados, etc.).

En Europa la discusión se ha ligado especialmente a la diferenciación entre integración y asimilación. Se enfatiza que se deben respetar las diferencias de los inmigrantes. Aspecto que en las políticas sobre inmigración queda encubierto como integración, cuando en realidad se refiere a la asimilación.

Las prácticas del asimilacionismo son muy antiguas. Una muestra de ello son las políticas de homogenización lingüística y cultural, cuando no religiosa, de los países europeos en el periodo de formación de los estados-nación.

Al seguir estudiando diferentes formas de presentar el asimilacionismo, la que más se acerca a nuestro interés, por tratar un contexto diverso étnicamente, es la de Roncal cuando manifiesta que “el asimilismo, fundamentándose en las ideas del evolucionismo, considera que algunos pueblos se mantienen en estado “primitivo y salvaje” y, por lo tanto, deben evolucionar a estados superiores de “civilización, desarrollo y modernidad”. El asimilacionismo hoy se expresa por medio de una mezcla de paternalismo y lástima por los “pobrecitos” (Roncal, 2006: 28).

El modelo asimilacionista constituye una propuesta de uniformización cultural: se propone y se supone que los grupos y minorías van a ir adoptando la lengua, los valores, las normas y las señas de identidad de la cultura dominante y, en paralelo, van a ir abandonando su propia cultura.

Las bases en que se fundamenta la ideología y la propuesta asimilacionista las describe Roncal cuando señala:

- a. El interés o convencimiento de la bondad, necesidad, conveniencia y posibilidad de la homogeneidad sociocultural (que exista una sola cultura).
- b. El supuesto de que una vez asimilado el grupo subordinado, minoritario o extranjero, sus miembros vivirán sin discriminación en igualdad de condiciones con el grupo portador de la cultura hegemónica o mayoritaria.

Otro supuesto de esta ideología afirma que la asimilación es “(...) un resultado natural e inevitable del contacto interétnico o intercultural”. Como en tantas otras ideologías, se trata de hacer pasar por natural e inevitable lo que no es sino social e histórico. Los sucesivos resultados del contacto interétnico y de la coexistencia multicultural se deberán, entre otros factores, a las políticas de los Estados y a las acciones de las mayorías y de las minorías. La refutación más contundente de ese supuesto proviene, sin embargo, de la realidad de los hechos: los intentos asimilistas llevados a cabo en distintos contextos geopolíticos y culturales (Estados Unidos, Guatemala, Perú, Ecuador, Bolivia y otros países latinoamericanos, etc.) no han supuesto la desaparición de los grupos autóctonos (Roncal, 2006: 29).

e) La fusión cultural:

Gordon (1964) -quien incluyó la fusión cultural como uno de los modelos de integración en Estados Unidos- señala que aunque este modelo aparece como fórmula con entidad propia, para algunos no es más que una variante del asimilismo (citado en Roncal, 2006: 31).

Este sistema plantea que las culturas deben “fusionarse” -incluso biológicamente- para formar una nueva cultura, mejor que las originales. En teoría, se considera que todas las culturas pueden y deben aportar distintos elementos (valores, conocimientos, prácticas sociales, etc.) para formar la nueva síntesis cultural.

Este sistema o modelo ha sido criticado porque implica la pérdida de la cultura original de los pueblos. Además, en la práctica, la cultura del pueblo dominante termina imponiéndose, haciendo de la fusión una variante del asimilacionismo.

El asimilacionismo y la fusión tienen en común que ambos implican procesos de pérdida de cultura. El asimilismo produce un abandono de la propia cultura, total o reduciéndola al ámbito íntimo, familiar o comunitario, para acceder a la cultura dominante. Y en la fusión se trastoca lo propio para -supuestamente- configurar un nuevo “molde” sociocultural.

f) El relativismo cultural:

Es la actitud que propone el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores culturales. Además establece la igualdad de todas las culturas, de modo que la palabra clave de esta actitud es el respeto. Bien entendido que este respeto cultural también tiene sus límites: todos los que atentan contra los derechos y la dignidad de la persona.

Gonzalo (2008: 17) lo describe bien cuando manifiesta que “esta actitud, que parece loable a primera vista, cuenta con un gran defecto y numerosos riesgos, y es que se queda en el respeto y la tolerancia, y le falta la búsqueda del encuentro entre culturas”.

En la actualidad, estudios recientes presentados por antropólogos manifiestan que el relativismo cultural es un principio del racismo, el que propugna la identidad cultural y la preservación de la cultura a través de la prohibición de entrada a los inmigrantes.

Existen mucho más contravalores que en el imaginario social guatemalteco se ve común y normal vivirlo, sin que por ello se revise un nivel de conciencia ingenua desde la concepción del maestro Freire, en todos los diferentes espacios de la sociedad.

### **2.5.3 Objetivos y bases de la educación intercultural**

Son muchos los objetivos de la educación intercultural, dependiendo del contexto, pensamiento, las finalidades, los consensos y el clima social del lugar en donde se quiera propiciar esta educación. Es el punto de partida que debe situarse a la cabeza de cualquier proyecto educativo, social, político, cultural, comunitario, y de cualquier acción que se desee desarrollar. Díaz-Aguado manifiesta que

“uno de los principios de la educación intercultural sobre el que existe actualmente mayor consenso es la necesidad de integrar contenidos y materiales de enseñanza-aprendizaje que resulten coherentes con sus objetivos, puesto que éstos suelen ser incompatibles con los materiales elaborados desde una perspectiva monocultural” (Díaz-Aguado, 2003: 23).

Argumenta la autora la importancia que tiene el tomar en cuenta que los materiales monoculturales presentan diversos problemas, “puesto que con frecuencia estimulan representaciones negativas de otras culturas, conceptualizan a las personas que con ellas se asocian como enemigas, utilizan esquemas etnocéntricos de superioridad-inferioridad cultural para justificar determinados acontecimientos históricos (como las colonizaciones)” (Díaz-Aguado, 2003: 23).

Carbonell (2002: 3) también lo señala cuando apunta que entre los retos y obstáculos de una educación intercultural estará “hacer posible aquella educación cívica intercultural”. Al revisar nuestro presente, tanto en Europa como en América Latina, veremos las dificultades que se presentan al no contar con políticas públicas encaminadas a favorecer a los excluidos, con políticas respetuosas con los derechos y las necesidades de los más débiles.

Al estudiar la realidad mundial, nos daremos cuenta de la inexistencia de unas relaciones justas norte-sur, de una globalización de los derechos humanos, y de la pobreza de concienciación social colectiva y de reivindicación de mayor justicia y equidad ante los actuales niveles de exclusión social. Es uno de los problemas con más trascendencia para la educación y muchas escuelas, como manifiesta Carbonell (2002).

Lo anterior es oportuno tenerlo en cuenta si se desea llegar a un modelo educativo transformador que responda a la socialización de las minorías en contextos étnicamente diversos. Pero no es solamente esto, tienen también mucho que ver las creencias y valores de toda la comunidad educativa que se verá involucrada en el proyecto educativo a ejecutar. Unido a lo anterior se encuentra el impulso de creación de materiales necesarios para su aplicabilidad, tales como:

1. Comprender y respetar las características de otras culturas, reconociendo su valor como formas de adaptación a contextos diferentes.

2. Desarrollar una identidad basada en la tolerancia y el respeto a los Derechos Humanos, dentro de los cuales debe incluirse el respeto a la diversidad cultural (Díaz-Aguado, 2003).

La educación intercultural no es algo anecdótico, ni algo decorativo que se haya puesto más o menos de moda; es decisiva para una auténtica educación de calidad y transformación social para nuestro siglo. Por lo tanto, para llevar a cabo el proyecto de educación intercultural, es necesaria la gestación de cambios cualitativos en los procesos de interacción educativa, tal como describe Díaz-Aguado (2003: 24). Se necesita:

1. Adoptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de interacción educativa a la diversidad del estudiante, superando los obstáculos que de lo contrario conducen a la discriminación y garantizando que todos logren un nivel suficiente de éxito y reconocimiento sin renunciar a su propia identidad cultural (Ramírez y Castañeda, 1974; Vásquez, 1984; Philips, 1983; Cummins, 1988; Díaz-Aguado, 1986).
2. Enseñar de forma clara y explícita cómo se construyen tanto el conocimiento (Banks y Banks, 1995; Lynch, 1987) como las normas y expectativas que estructuran la cultura escolar (Knapp, 1990), superando así los problemas del denominado currículum oculto (Jackson, 1968) y estimulando la participación del estudiante en su construcción. De esta forma se mejora dicho currículum, se adapta a la diversidad y se favorece su comprensión por todo el estudiantado.
3. Superar los modelos etnocéntricos, en que la sobrevaloración de los conocimientos y esquemas de la cultura mayoritaria conducía al rechazo o infravaloración de los conocimientos y esquemas de otras culturas (Banks, 1997; Gundara, 1993; Díaz-Aguado, 1996).
4. Ayudar a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia, que exige aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra (Adorno y otros, 1950; Pinillos, 1982; Lynch, 1987), no la propia realidad, y en la que influye de

forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...).

Para avanzar hacia los objetivos antes expuestos es necesario que el o la docente ceda a los estudiantes “parte del control que habitualmente ejerce sobre la actividad académica y que éstos estén organizados en equipos heterogéneos de aprendizaje, de forma que se active la construcción del conocimiento (Vygotsky, 1934) favoreciendo al máximo la repartición del protagonismo y las oportunidades de participación en la academia (Díaz-Aguado, 2003: 24).

Si queremos abordar el tema de la educación intercultural en nuestros modelos educativos, debemos tener en cuenta nuestro contexto sociopolítico, donde se lleva a cabo la educación, tal como lo expresan Luch y Salinas (1996: 81): “(...) No puede entenderse una propuesta intercultural desligada del contexto sociopolítico donde ésta se desarrolla”. La mejor educación intercultural viene del reconocimiento social y político del Estado, y no sólo de la educación, y de todos los colectivos con voluntad de socializar la participación y el respeto de las minorías o los sectores más desfavorecidos.

Valdría la pena reflexionar sobre hasta dónde nuestra práctica educativa pone en marcha propuestas encaminadas a responder a las necesidades de las personas para que puedan relacionarse en la multiculturalidad de sus contextos. De ésta se habla muchas veces en los modelos educativos interculturales, pero esa multiculturalidad de la que se habla está integrada de hecho en un modelo de desarrollo socioeconómico que, lejos de reflejar un clima de igualdad y justicia, ha profundizado y reproducido las desigualdades existentes con graves consecuencias en cuanto a violencia, desigualdad, racismo, xenofobia, etnocentrismo, la aculturación, la discriminación, el consumismo o el individualismo, entre otros (Luch y Salinas, 1996).

Para el caso de Guatemala y dada su situación étnica, es necesario ligar el debate de la interculturalidad a otros factores políticos, socioeconómicos y culturales y no solamente tratar el tema en el campo educativo. Desde un planteamiento pedagógico crítico podremos desvelar el peligro que supone la cada vez más abundante retórica intercultural, como bien manifiesta Mendizábal: “En Guatemala, la discusión sobre interculturalidad parte de la reducción del campo de la

cultura a una sola de sus problemáticas y sigue sin conectar, realmente, la dimensión simbólico-identitaria y su esfera del reconocimiento con la dimensión de las prácticas sociales y las relaciones estructurales, estructuradas y estructurantes de poder” (Mendizábal, 2007: 41).

En la perspectiva política, este enfoque de la interculturalidad critica el papel refuncionalizador que los discursos y prácticas de interculturalidad han tenido de hecho, en la reproducción del sistema de dominación, explotación y opresión sociocultural que viven las diferentes etnias mayas guatemaltecas y otros grupos sociales explotados y discriminados según su clase social. Es preciso entonces tomar en serio lo que dicen Luch y Salinas (1996: 84): “la interculturalidad nos facilita una excelente ocasión para desarrollar un debate pedagógico e ideológico profundo”; de lo contrario, sufriremos las consecuencias de estar consolidando y manteniendo su uso retórico.

Vale la pena hacer notar que existen esperanzas, y hay gente que día a día lucha por recuperar espacios y recuperar voz, pero mientras no veamos al otro desde su diferencia, y partir de ahí realicemos la integración, la interculturalidad sólo será la coexistencia de muchas culturas.

En el marco del proyecto Q’anil B “Interculturalidad, políticas públicas y desarrollo humano sostenible” (PNUD/GUATEMALA 97-015), se define la interculturalidad en tres dimensiones (Giménez, 2000):

1. La contextual: un planteamiento pluralista sobre las relaciones humanas, que se debería dar entre actores culturalmente diferenciados en el contexto del Estado democrático y participativo y de la nación pluricultural, multilingüe y multiétnica.
2. La relacional: la promoción sistemática y gradual, desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia.
3. La de los fundamentos: que para Mendizábal (2007: 46) debe plantearse sobre la base de tres principios:

- “*El principio de la ciudadanía*, que implica el reconocimiento pleno y la búsqueda constante de la igualdad real y efectiva de los derechos, responsabilidades y oportunidades, así como la lucha permanente contra el racismo y la discriminación.
- *El principio del derecho a la diferencia*, que conlleva el respeto a la identidad y derechos de cada uno de los pueblos, grupos étnicos y expresiones socioculturales de Guatemala.
- *El principio de unidad en la diversidad*, concretado en la unidad nacional, no impuesta sino construida por todos y asumida voluntariamente”.

Las relaciones interculturales son, pues, relaciones entre grupos sociales con diferentes sistemas culturales. De más está decir que como educadoras y educadores tenemos la misión de reconocer la diversidad, apostar por el desarrollo de planes y programas de acuerdo a las realidades inherentes a los contextos en que trabajemos y potenciar los espacios de intercambio cultural.

La educación intercultural es una alternativa, una perspectiva de futuro en la educación. La educación así planteada podría ser el eje de la preservación de la diversidad cultural y podría crear el espacio democrático que haga posible el encuentro y el diálogo entre culturas.

La interculturalidad es un aporte de la educación para reflexionar sobre los aspectos de la relación existente entre sujeto, sociedad y cultura. La educación debe conceder una importancia capital a la diversidad y al reconocimiento del otro, debe reforzar la libertad de la persona y generar un marco de referencia que pueda aportar a los ciudadanos en general una formación más crítica e interdisciplinaria, con consideraciones más sociales y culturales y no estrictamente pedagógicas.

La educación intercultural ha de tener en cuenta la diversidad cultural con un enfoque plural, partiendo de lo particular a lo universal, de lo simple a lo complejo pero no universalizante, reconociendo la importancia de la individualidad sobre la base de la democracia y los derechos humanos en un marco de igualdad.

La interculturalidad es la forma positiva de entender las relaciones entre los diferentes pueblos que componen la sociedad, en igualdad de condiciones, lo cual se opone al racismo y la discriminación. Pero, en el caso de Guatemala, la interculturalidad entendida como relaciones positivas no es una realidad practicada socialmente, sino un objetivo a lograr. Expresado en otros términos, debe superarse “la valoración generalizada y definitiva de unas diferencias, biológicas o culturales, reales o imaginarias, en provecho de un grupo y en detrimento del otro, con el fin de justificar una agresión y un sistema de dominación” (Casás, 1998: 55).

Por lo que este estudio busca el objetivo de que profesionales conscientes y consecuentes puedan asumir el reto y el compromiso de propiciar una educación intercultural junto a distintos sujetos socioculturales implicados en la constitución de una sociedad más justa y humana. Sin olvidar que las anteriores experiencias en Guatemala no han favorecido las relaciones interculturales, porque cuando se ha querido abordar este tipo de educación, comúnmente ha sido impuesta desde un solo modo de pensar, sin reconocer y conocer la realidad del contexto en que pudiera ser desarrollada.

Es importante que la comunidad educativa en su conjunto participe en la reflexión sobre todas las diversas culturas que la integran, poniendo el acento en lo positivo de cada una de ellas; asimismo, que anime a adoptar caminos de relación que favorezcan un clima de convivencia democrática, rechazando la exclusión social y defendiendo la igualdad de oportunidades y derechos de todos los ciudadanos en general.

El concepto de interculturalidad no se reduce a la mera presencia en un centro de alumnos de diferentes orígenes culturales. Se refiere al hecho educativo por el cual alumnos de culturas, lenguas y religiones distintas conviven, respetan mutuamente sus diferencias y aportan lo mejor de su cultura para que los valores predominantes sean el respeto, la igualdad y la tolerancia. Promueve y favorece el valor de todas las culturas y la igualdad de oportunidades mediante:

- i. El conocimiento y valoración de la identidad cultural propia.
- ii. El reconocimiento y valoración de la identidad cultural del otro.

- iii. La valoración de la identidad cultural surgida de ambas.
- iv. La valoración de los mejores aprendizajes en todas las materias.
- v. Aplicada al ámbito educativo, la interculturalidad se plantea como meta a alcanzar y se aborda desde el modelo pedagógico de la educación intercultural.

Entendemos que la educación intercultural apuesta por una educación de calidad, de atención a la diversidad, una educación en valores, principios y procesos inclusivos facilitadores de la convivencia y de la resolución de conflictos de forma pacífica y creativa desde una mirada integral.

Por ello, es necesario conocer a qué nos queremos referir cuando hacemos mención de la convivencia intercultural. “Convivir significa vivir en compañía de otros y, para poder hablar de "compañía", se tiene que dar una participación en los sentimientos del otro, una empatía”. En definitiva, cuando se habla de convivencia, se hace referencia a la vida que comparten individuos, familias y grupos en cuanto a intereses, inquietudes, problemas, soluciones a dichos problemas, expectativas, usos del espacio, servicios y todo aquello que forma parte de la existencia en sociedad.

La convivencia implica, por lo tanto, estar al mismo tiempo en el mismo lugar que otros, con los que se interactúa activa y creadoramente, con quienes se comparten aspectos comunes, y entre quienes se da un entendimiento, una empatía. Sin embargo, convivir no significa estar de acuerdo en todo, sino la posibilidad de disentir, debatir y regular ese conflicto sin que ello suponga una ruptura, una desintegración o la pérdida de cohesión social (Giménez, 2000: 1).

Lo anterior nos lleva a encauzar la consecución de una educación que potencie la igualdad de oportunidades de todo el estudiantado, que otorgue expectativas positivas sobre sus posibilidades y capacidades, que planifique y consiga los apoyos más adecuados, que atienda las necesidades educativas de todos y todas y garantice el aprendizaje de los conocimientos, habilidades y competencias imprescindibles para poder ser un ciudadano libre y autónomo.

Una educación que se ocupe también de lo ético y de lo emocional, que contemple una eficaz educación en valores y que atienda a todas las inteligencias humanas, es decir, que proporcione una verdadera educación integral.

Una educación que luche contra todas las formas de discriminación. Una educación de calidad para todos en una sociedad libre, abierta, plural y compleja: una educación en y para la igualdad, en y para la diversidad, en la que todos deben aprender a vivir juntos como uno de los pilares de la educación del siglo XXI, según el informe Delors.

Una educación que sirva para construir una identidad personal sólida y segura, fundada en el conocimiento y la aceptación de sí mismo, y que garantice la seguridad socio afectiva de cada uno de los alumnos.

Es oportuno considerar que el acompañamiento educativo que debe llevarse a cabo para conseguir esta utópica armonía e integración sociocultural debería agrupar, sintetizar y dar mucho más importancia y relieve a estos objetivos: ayudar en la construcción de la propia identidad (aprender a ser) y enseñar a resolver los conflictos personales y socioculturales que conlleva indefectiblemente el ejercicio de la ciudadanía (aprender a convivir), mediante la intersubjetividad profesor-alumno, capaz de construir y transmitir este sentido (Carbonell, 2002).



## ***TERCER CAMINO:*** **MARCO METODOLÓGICO**

### **3. Metodología de Investigación**

#### **3.1 Antecedentes y objetivos de investigación**

La realización de un diagnóstico inicial permitió tener una visión general sobre el tratamiento de la diversidad étnica cultural en los procesos formativos de la educación superior en Guatemala, por lo que se quiere iniciar esta propuesta, expresando un principio básico: la educación intercultural debe ser para todos y todas y la urgente necesidad de abandonar la idea de que la educación intercultural es sólo para los pueblos indígenas (Adams, 1999).

Es imposible querer construir relaciones interculturales si sólo un pueblo asume esa perspectiva y los demás mantienen esquemas y posturas dominantes o asimilacionistas “para participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minoría étnicas deben ser conducidos o liberarse de su identidad étnica, pues lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica” (Muñoz, 2003:4).

La educación válida para todas las personas ha de ser intercultural, con equidad e igualdad de oportunidades en otras palabras, se ha de educar al ciudadano en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas en un plano de igualdad, configurando una realidad cultural dinámica, en continua transformación, donde la diversidad se entiende como un elemento enriquecedor para todos y todas (EDUPAZ, 1998).

Siendo el interés de este estudio, presentar una propuesta a nivel educación superior y para el caso de la Escuela de Trabajo Social que es una institución educativa que forma parte de la casa de estudios de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Escuela que surge de filosofías e ideales humanitarios, religiosos y democráticos, donde sus egresados y egresadas se dedican a orientar esfuerzos para procurar el bienestar y la autorrealización de las personas al desarrollo de sus recursos necesarios, atendiendo aspiraciones y necesidades de los individuos, grupos y comunidades, hacia un desarrollo integral en los espacios en que se constituyen de la sociedad guatemalteca.

En la Universidad y de manera especial en la Escuela de Trabajo Social ingresa una minoría étnica de población indígena, provenientes de un grupo de personas que, debido a sus características de raza, físicas o culturales, son separados de hecho de los otros miembros de la sociedad en la que viven por el trato diferencial y desigual que reciben y que, por lo tanto, se contemplan así mismos como objetos de discriminación colectiva. Además, las disciplinas que desarrollan el currículo de la Escuela obvia el reconocimiento, la reflexión científica y la búsqueda de propuestas para dar atención a la Diversidad Étnica Cultural que asiste a la misma.

Los resultados obtenidos en el estudio presentado en el Trabajo de Investigación Tutelado en el año 2008, sobre “El Tratamiento de la Diversidad Étnica Cultural en los procesos formativos de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala”, demuestran la necesidad de educar para una cultura de la diversidad como es Guatemala y proponer una propuesta de educación intercultural en la tesis de doctorado.

Dentro de las principales conclusiones se pudieron conocer las siguientes:

- Hay que reconocer que son muchos los desafíos y problemas que la población guatemalteca presenta en su cotidianidad y que la formación educativa en todos los espacios aún se queda estancada para dar respuestas precisas y oportunas a esas situaciones. Entre los casos más relevantes está el racismo y la discriminación que aún impera en el país, en la universidad y en la escuela si se revisa quienes ingresan a esa casa de estudios.

- La Escuela de Trabajo Social logra alcanzar algunos de sus objetivos previstos para la formación de profesionales de Trabajo Social a nivel superior. Sin embargo, en los objetivos tales como: impulsar el desarrollo de una teoría propia que responda a las características pluriculturales y socio históricas del país y promover el desarrollo de la investigación científica, para el estudio e interpretación de los problemas sociales de Guatemala, que permita elaborar propuestas de solución a los mismos, aún se queda corta.
- La percepción que se tiene de la población indígena como inferior al ladino se demuestra cuando todavía se encuentra un curriculum donde no se integra la cultura de la población indígena que asiste a la escuela, la falta de incorporación de docentes (hombre o mujer) que asuma su identidad como indígena y que pueda cubrir las necesidades de esta población, el considerar que la expresión y el conocimiento del pueblo indígena tiene que ser de una sola línea, asimilarse al ladino, dejar de ver al indígena como culpable del atraso de la nación, entre otros aspectos, para empezar a considerarlos personas merecedoras de una vida digna con igualdad de oportunidades en su diversidad étnica cultural, con su propia forma de vida, principios y valores.
- El curriculum de estudios se generaliza, por lo que es preciso tomar en cuenta que no todos los y las estudiantes son iguales e idénticos cuando ninguna persona, grande o pequeña, lo es. La cosmovisión Maya tiene su propia forma de ver su entorno, por lo que este cambio es básico, ya que podremos entablar con ellos y ellas relaciones de igualdad donde todas las aportaciones son igual de interesantes y valiosas para el funcionamiento de lo que a todos y a todas nos interesa, la escuela donde vivimos todos los días. Por todo ello se debe pretender la máxima utilización de las capacidades individuales de cada estudiante, importando los resultados y los procesos por los que se llega a ellos, con la participación de forma activa en todo lo que les concierne. Esta visión permitiría romper con la hiper-responsabilización del o la docente en todo sentido, que hace que se sienta con sobrecarga académica y de trabajo por dirigir constantemente en las actividades del curso o de los cursos. Muchas decisiones se pueden tomar entre todos sin el o la docente, por ello, perder competencias.

- En la legislación de la universidad, las normas, reglamentos, leyes de la Escuela hacen mención de una forma ligera de lo que debe tratarse sobre la diversidad cultural; sin embargo, exige una orientación intercultural que traducida en actuaciones concretas no se percibe. Entre la ley y la realidad a menudo hay una gran distancia, se entiende que los cambios, no son tan fáciles y rápidos como sería de desear, ya sea porque no vemos su necesidad, porque no nos gustan las consecuencias que sospechamos que tendrán o porque no nos sentimos preparados para acometerlos.
- En la comunidad educativa las acciones y actitudes también reflejan ese grado de discriminación oculta que se vive en la escuela, en virtud de que no se abordan o tocan los temas relacionados a la diversidad étnica cultural de las personas que asisten a la escuela, con mucho más peso o fuerza en virtud de que es un tema que durante mucho tiempo no se le ha dado importancia, ha sido desvalorizado y que ha salido a luz en años recientes.
- Se constata una falta de propuestas en el pleno de la comunidad educativa y que se den a conocer al pleno sobre el interés de abordar temas que atañen el contexto social de la población como es el tema de la diversidad étnica-cultural para que puedan generar su importancia y debate.
- Se percibe poca o nada preocupación por crear en la comunidad educativa una conciencia crítica que aborden los problemas reales que afronta la nación en el que repercutirá la intervención profesional del Trabajo Social y en este caso sobre la población más vulnerable que son los indígenas entre hombres, mujeres, niños, niñas.
- En la escuela se desconoce de los principios y valores de la cultura Maya y que en materia de educación su finalidad es la formación del niño o la niña en los ámbitos sociales, económicos y culturales. La educación Maya, hoy como ayer se sigue dando en el contacto directo con los adultos. Su características se dan en el contacto directo con los padres y en relación de cooperación familiar y social, no es competitiva, es dialogante, práctica (aprender haciendo) y autoevaluable.

- Habrá que reconocer que aún hoy en día la mentalidad que muchos de los y las docentes tienen es el de la enseñanza tradicional con escasa o nula formación en una educación multicultural, considerando a la cultura de los pueblos indígenas como algo que entorpece el desarrollo de la docencia y de la sociedad.

Los objetivos iniciales que se plantearon en el diseño de investigación para esta tesis, fueron los siguientes:

- Incorporar el enfoque multi e intercultural en el currículum universitario, para eliminar las formas de discriminación y racismo en la vida universitaria.
- Fomentar los valores cívicos, ciudadanos y universitarios en la construcción y desarrollo pensamiento científico, tecnológico, humanístico y ético en la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Promover acciones afirmativas para potencializar y visibilizar el acceso, ingreso, permanencia, egreso y continuidad de mujeres y hombres, desde su diversidad étnica.
- Incorporar los conocimientos y prácticas de los pueblos indígenas, con énfasis en las mujeres mayas, xincas, garífunas y mestizas como un reconocimiento a la diversidad de saberes en la academia.

Para el logro de los objetivos descritos anteriormente, se realizó una propuesta de convivencia intercultural que pudiera atender al estudiante que ingresa a la universidad desde la perspectiva de su diversidad étnica cultural.

### **3.2. Investigación holística como propuesta metodológica**

El método científico, es el “conjunto de procedimientos que valiéndose de los instrumentos o las técnicas necesarias aborda un problema” (Bunge, 1985, citado en Hernández, 1995:6). O, dicho de otra forma, es “el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de

investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados” (Hernández, 1995: 6).

Se buscó una metodología en función del contexto, la realidad y el objeto de estudio que permitiera crear y proponer la solución al tratamiento de la diversidad étnica cultural, problema educativo y social que se desea resolver. Para ello se utilizó el método de investigación proyectiva, que es uno de los métodos de la investigación holística.

Dada la realidad mundial, regional, nacional y local de la sociedad en donde actualmente asistimos a un cambio de época sin precedentes en la historia humana. Estamos transitando de un paradigma científico positivista a una visión holista, debido a las grandes anomalías, las grandes limitaciones y los graves problemas causados por el paradigma positivista en la educación, que han llevado recientemente al nacimiento de una visión del mundo holística. (Gallegos, 1999).

Fritjof Capra (1985) ha señalado que vivimos en un punto crucial de la historia de la humanidad. Una crisis que es tanto un conflicto como una oportunidad, un punto de bifurcación para superar nuestros dilemas o para hundirnos con ellos. Para salir de esta crisis necesitamos un cambio radical, una especie de salto cuántico que sólo se puede dar por medio de una nueva percepción integral del mundo que habitamos.

Las implicaciones de la nueva visión del mundo para la transformación humana y social que requerimos son profundas y radicales. Los nuevos principios, las nuevas teorías sobre la naturaleza de la realidad originados en la “nueva ciencia de la totalidad y en la filosofía perenne” (Capra, 1985:77) están impactando significativamente a los sistemas educativo, económico, político y cultural de este siglo, llevándonos a un nuevo tipo de comunidad mundial sin precedentes en la historia humana.

De ahí que la educación superior en Guatemala deba ir encaminada a una transformación. La Universidad de San Carlos de Guatemala, cómo única universidad estatal y centro de investigaciones, debe dar cumplimiento a uno de sus principios: el de desarrollar “la investigación, que como metodología necesaria para la docencia y su extensión, parte del contacto directo con la realidad. Teoriza, profundiza e integra el conocimiento, la ciencia y la técnica para el

desarrollo individual y colectivo” (Plan Estratégico de la USAC, 2022:8).

La educación holista alude a la tendencia que permite entender los eventos desde el punto de vista de las múltiples interacciones que los caracterizan; corresponde a una actitud integradora, como también a una teoría explicativa que orienta hacia una comprensión contextual de los procesos, de los protagonistas y de su entorno.(Gallegos, 1999).

La investigación holista constituye una de las vertientes de conocimiento más llamativas en el siglo XXI. Las diferentes manifestaciones en lo complejo de los procesos, la globalización y sus redes, el surgimiento de nuevos paradigmas y principios como la transdisciplinariedad, el caos, la incertidumbre, marcan nuevos caminos en los diferentes contextos mundiales, en la sociedad y el conocimiento. *“La visión holista está surgiendo como una alternativa poderosa para superar los paradigmas dogmático y cientificista de los últimos cuatrocientos años”* (Gallegos, 1999:5).

Se quiere desarrollar un proceso de investigación que se acerque un poco más a la realidad guatemalteca, y sobre todo a los procesos formativos en Guatemala, en un contexto en el que se ha vivido durante siglos bajo un modelo basado en la dominación y exclusión de los principios y valores de los pueblos originarios, y que hoy se muestra en retroceso, viviendo una destrucción generalizada de los recursos naturales del planeta, contaminación tanto de las ciudades como de hábitats naturales, la proliferación de nuevas enfermedades, inusitada violencia, racismo, pobreza extrema, incapacidad humana para acciones conjuntas globales, corrupción, impunidad, deshumanización profunda, aumento alarmante de la depresión, entre otros males.

Barrera (2001) publica que la holística se refiere a la forma de ver las cosas en su totalidad, enteras, en su conjunto, en su complejidad, ya que de esta forma se pueden apreciar interacciones, particularidades y procesos que por lo regular no se perciben si se estudian los aspectos que conformar el todo por separado.

Asimismo, Hurtado (2000:2) afirma que el holismo es una corriente filosófica contemporánea que tiene su origen en la filosofía antigua, aunque el primero en utilizar formalmente el término fue el filósofo sudafricano Smuts (1926), en su libro *Holismo y Evolución*. La raíz

*holos* procede del griego y significa “todo”, “íntegro”, “entero”, “completo”, y el sufijo *ismo* se emplea para designar una doctrina o práctica. Pero más allá del holismo, de la doctrina de la totalidad, la reflexión en torno a la investigación se hace desde la holística, entendida ésta como una forma integrativa de la vida y del conocimiento que advierte sobre la importancia de apreciar los eventos desde la integralidad y su contexto.

Por eso, el “todo” en holística se refiere a una interacción constante, la realización cósmica y universal; transcendencia, realización histórica, caos, entendiendo éste como plenitud de posibilidades, dinamismo, optimismo, incertidumbre, entre otros aspectos.

En la holística, el concepto de *paradigma* queda contenido en el de *sintagma*. Según la etimología de paradigma, la palabra se deriva de las raíces *para*, que significa “del lado de” y *deiknynai*, “mostrar”, es decir, “mostrar del lado de”, lo cual corresponde a una posición que en filosofía se denomina “perspectivismo” (Hurtado, 2000: 2).

De manera que las descripciones, propuestas y soluciones que proceden de un paradigma surgen de una postura o perspectiva particular, que por ser parcial siempre deja algo fuera. Por su parte, un sintagma (metáfora asociada a la lingüística) es una pauta de relaciones que integra un conjunto de eventos en un todo con sentido unitario, abstraído de una globalidad mayor, y en el cual cada uno de los eventos tiene valor por la relación con los otros eventos del *holos*. Un sintagma puede verse como integración de paradigmas y alude tanto a las vivencias como también a los procesos del conocimiento, que surgen como expresión integrativa de maneras, eventos y circunstancias variados, con criterio dinámico (Hurtado, 2000).

Por tal motivo, y en palabras de Hurtado: “La investigación holística presenta la investigación como un sintagma de los diferentes modelos epistémicos; la concibe como un proceso global, evolutivo, integrador, concatenado y sinérgico, con aspectos secuenciales y simultáneos. Trabaja los procesos que tienen que ver con la invención, con la formulación de propuestas novedosas, con la descripción y la clasificación, considera la creación de teorías y modelos, la indagación acerca del futuro, la aplicación de soluciones, y la evaluación de

proyectos, programas y acciones sociales, entre otras cosas” (Hurtado, 2000: 2).

Lo anterior puede complementarse con uno de los pensamientos holísticos dinámicos de Barreno (2001: 7): esto “implica la actitud abierta a la historia, a los acontecimientos, a percibir contextos, ideas y situaciones dentro de múltiples relaciones”.

De ahí que la importancia de la holística cómo método de investigación sea superar los paradigmas, las maneras parciales de ver las cosas, para propiciar la figura del sintagma, que puede ser entendida, de manera simple, como la integración de paradigmas. “Una actitud sintagmática propicia la convergencia, el conocimiento, la apertura hacia otras maneras de ver las cosas, y esto se logra con criterios holísticos” (Barrera, 2001: 4). El autor sigue argumentando que cuando se habla de superar los paradigmas se quiere decir conocerlos, estudiarlos e integrarlos en nociones más amplias.

“El sintagma exige estudio, investigación, apertura y comprensión, pero permite al intelectual, al investigador, al docente y al científico, estar abierto a los nuevos tiempos, percibir la complejidad con más naturalidad y proveerse de un recurso -si se quiere, técnico- para la obtención y la generación de mayor conocimiento” (Barrera, 2001: 12).

Hablar de nuevos tiempos significa que hoy por hoy debemos tener clara la idea de que hay otras visiones del mundo que hay que compartir, ver y analizar. Tal como dice Boaventura de Souza (2007: 17):

“Hoy la ciencia es obviamente un conocimiento riquísimo, muy importante. Yo soy un científico social, y lo considero muy importante; pero la ciencia no nos basta hoy en día. Si yo quiero ir a la luna, uso la ciencia, pero si quiero preservar la biodiversidad necesito además del conocimiento indígena. Entonces, sostengo la idea de que hoy necesitamos de lo que llamo una ecología de saberes”.

El enfoque metodológico de la investigación holista, la investigación proyectiva y la aplicación de métodos y técnicas cualitativas se han basado, para el caso de la diversidad guatemalteca estudiada aquí, en la construcción conjunta de conocimientos entre la investigadora, expertos claves en el tema, comunidad científica de la universidad y

actores, líderes y familias de comunidades indígenas o campesinas, lo que ha permitido iniciar un diálogo dentro de un proceso histórico que reconoce como valioso cada pensamiento filosófico y científico, y no como saber genéricamente prehistórico y primitivo o subdesarrollado. Además, el pluralismo cognitivo y metodológico, propio de algunos especialistas en las ciencias sociales que surgen a partir de la publicación de Kuhn (1994), ha sido fundamental para promocionar un proceso de diálogo de saberes entre el conocimiento científico y el saber maya en el contexto de la educación guatemalteca, que permitiría aportar, de forma más práctica y con recíproco beneficio, planteamientos de investigación y desarrollo desde la perspectiva del actor local.

### **3.2.1. Principios de la investigación holista para comprender la realidad**

Ante los constantes cambios que el mundo de hoy presenta, la educación, sobre todo la educación superior, la universidad, se encuentra con la tarea de la iluminación y el despertar de la gente desfavorecida ante el poder, la opresión, la injusticia y la impotencia, por lo que es oportuno *retomar “el foco de atención de la investigación que se sitúa en el trabajo con un amplio rango de grupos oprimidos o explotados; inmigrantes, trabajadores manuales, indígenas, mujeres, etc.”* (Rodríguez, 1996:34).

Si bien la realidad es una, aunque se exprese de diversas maneras, el pensamiento holístico conduce a percibir los eventos con amplitud, con apertura, pues interpreta que la realidad es una y compleja, es una pero múltiple.

Tomados de Hurtado (2000: 2-4), algunos de los principios de la holística aplicados a la investigación son los siguientes:

#### **a. Principio de continuidad**

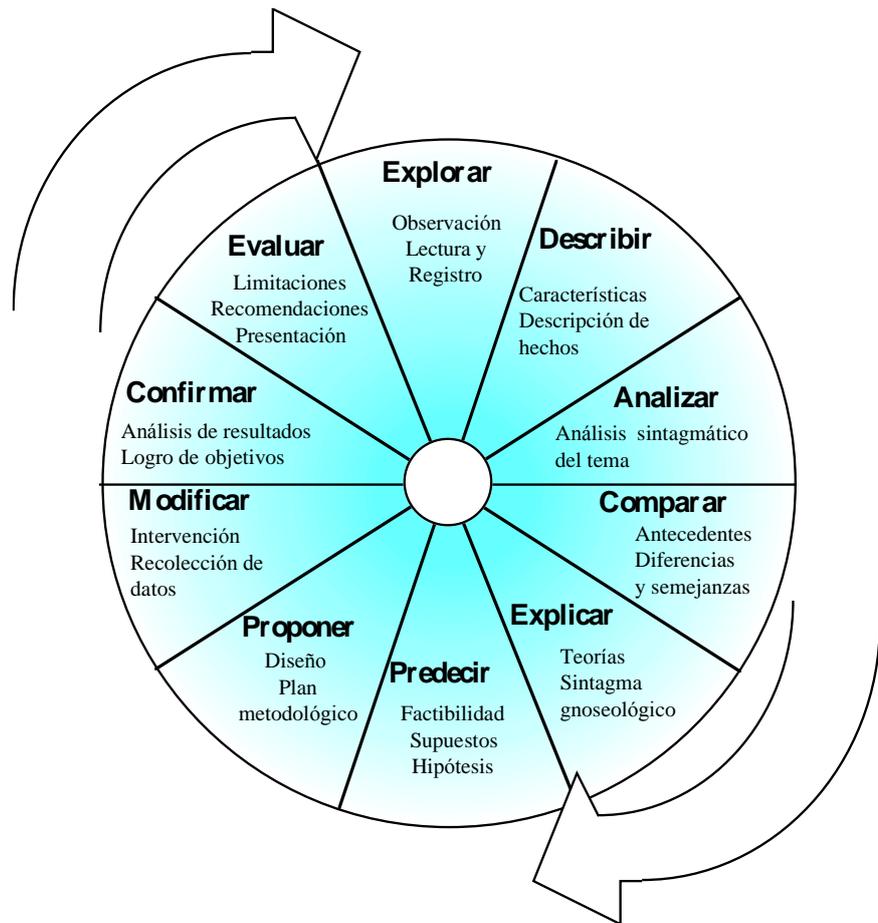
La holística plantea que la realidad, más que estar constituida por “cosas” con límites propios, es una totalidad única de campos de acción que se interfieren; por tanto, los “elementos” del universo, más que constituir condiciones físicas, separadas, son *eventos*, es decir, evidencias dinámicas que se reorganizan constantemente, en donde

cada evento de un campo contiene y refleja todas las dimensiones de dicho campo (Weil, 1983). La investigación es, entonces, un proceso continuo que intenta abordar un evento cualquiera, como evento en sí y, a su vez, como evidencia de totalidad. Como proceso, la investigación no tiene fronteras o divisiones en sí misma. Una investigación tiene sentido en sí misma, pero fundamentalmente por lo que le antecede, así como también por el futuro investigativo que contiene.

- El principio de continuidad en el proceso metodológico: En la actividad investigativa los procesos ocurren al mismo tiempo de manera simultánea y de manera secuencial. El énfasis en ciertos procesos, propio de algunas fases de la investigación, proporciona a la actividad investigativa una cierta apariencia de secuencialidad; sin embargo, son muchos los eventos que se dan simultáneamente, y el investigador debe estar preparado para asumirlos de esa manera.
- El principio de continuidad en la selección del tema: Para la holística, el universo es una sola realidad, de modo que los límites son abstracciones del ser humano que le permiten aproximarse al conocimiento, focalizando su atención en un evento específico de su interés. Lo que hace el investigador (en términos de la psicología de la Gestalt, o del mismo Bohm) es un proceso figura-fondo, en el cual focaliza su atención sobre un evento o una serie de eventos específicos y los trae como figura, dejando el resto de los eventos como fondo.
- Los objetivos como logros sucesivos en un proceso continuo: Una de las claves de la investigación holística está en que, en lugar de centrarse en el método, se centra en los objetivos como logros sucesivos en un proceso continuo. Así, las disputas entre diversos paradigmas de la investigación desaparecen. En la investigación holística los objetivos se han organizado en cuatro niveles y se han clasificado en diez categorías (Sypal, 1995): explorar, describir, comparar, analizar, explicar, predecir, proponer, modificar, confirmar y evaluar (Hurtado, 2000).
- Los holotipos de investigación como fases del proceso: En investigación holística hay diez holotipos de investigación, los

cuales se derivan, cada uno, de los diez objetivos básicos: investigación exploratoria, descriptiva, analítica, comparativa, explicativa, predictiva, proyectiva, interactiva, confirmatoria y evaluativa. Estos holotipos están ligados en una secuencia continua y, al igual que los objetivos, cada holotipo de mayor profundidad contiene los holotipos anteriores; son fases de un proceso permanente, en el cual la realización de cada holotipo abre paso al siguiente. Así, los holotipos se organizan en lo que se denomina el ciclo holístico de la investigación (ver Gráfico 1).

**Gráfico 1. Ciclo holístico de la investigación.**



Fuente: Hurtado, 2000.

\* El ciclo holístico como continuidad: El ciclo holístico es un modelo que integra, organiza y concatena los holotipos de investigación como momentos de un proceso continuo y progresivo, en el cual lo que un investigador deja en un cierto nivel otros investigadores lo retoman para hacer de cada conclusión un punto de partida.

b. Principio de evolución: la investigación como devenir.

El proceso de investigación transcurre en el devenir de la humanidad, por lo que es expresión de su propio proceso evolutivo; por eso, los niveles de conocimiento que la humanidad alcanza en los distintos momentos de la historia son manifestación del propio desarrollo interior que ésta ha ido logrando a lo largo de su evolución.

c Principio holográfico: el evento contiene al todo.

Según el principio de que cada evento de un campo contiene y refleja la totalidad del campo, en investigación holística cada aspecto y momento de la investigación contiene y refleja la investigación completa y es coherente y armónico con el todo. Esto es lo que hace posible la armonía como expresión estética, y el *holograma de la investigación*, recurso de gran ayuda para los procesos de asesoría y tutoría.

d Principio del conocimiento fenomenológico: el investigador como “ser en situación”.

Toda investigación es realizada por un investigador, que como persona está inserta dentro de un contexto y vive en una situación particular. Por lo tanto, no es posible olvidar que cada investigación será abordada con los recursos, motivaciones, interpretaciones, modelos teóricos y enfoques propios de la persona que la lleva a cabo.

e. Principio de integralidad: la holopraxis como vivencia holística.

La holopraxis de la investigación es una vivencia holística en la cual se integran las dimensiones del ser humano (intelectiva, volitiva-social, biofisiológica, ética y trascendente) y cuyos objetivos también abarcan todas esas dimensiones (conocimiento, búsqueda del bien, preservación de la vida).

Los principios arriba señalados nos invitan a pensar que el proceso educativo ha de ser visto como una evolución en la cual se impregna una comprensión holística del ser humano. “Que no trate de parcelar la educación en "momentos particulares inconexos entre sí", sino que gestione la labor educativa bajo una concepción que aprehenda lo humano en una perspectiva histórica, con pasado, presente y futuro, con criterios epigenéticos y de trascendencia” (Barrera, 2001: 10).

De ahí la importancia de teorizar desde la propia experiencia de la gente, y la idea de que a través de la experiencia actual sobre algo podemos aprehender su esencia. Por lo tanto, ante el compromiso de formar profesionales con sentido crítico para la sociedad guatemalteca, la investigación holista valora el proceso de colaboración, que hunde sus raíces en la tradición cultural de la gente, convirtiéndose en un acto genuinamente democrático. De esta manera, el diálogo se constituye en una herramienta fundamental.

¿Por qué decir que la investigación holística en el proceso educativo de la universidad es importante? Es primordial ya que ningún proceso educativo es posible sin los sujetos educativos y no puede ser posible si no se garantiza la participación representativa de la comunidad educativa, su contexto y su historia. No se puede hablar, por ejemplo, de integrar el elemento participativo dentro del proceso educativo si se niega la participación plena de los involucrados, su cosmovisión y su forma de ver la vida.

La transdisciplinariedad es otro principio fundamental en el holismo, y se relaciona con las investigaciones participativas y proyectivas, que son dos consecuencias y resultados favorables del siglo y medio de debates epistemológicos y metodológicos de la comunidad científica occidental, que ha empezado a reconocer y a aceptar los aportes de las sabidurías de los pueblos indígenas originarios de las sociedades no occidentales (como son la andina y la maya), especialmente por su relación equilibrada con la naturaleza y su percepción integral de la vida, siendo nexos fundamentales a considerar para la perspectiva de un diálogo intercultural e intercientífico.

### **3.2.2. Paralelismo de los principios de la filosofía holista y la filosofía maya**

La educación holista se interesa por una formación integral del ser humano, atendiendo no sólo el aspecto intelectual, sino también el emocional, físico, social, estético y espiritual. Parte de nuevos supuestos sobre lo que son la inteligencia, el aprendizaje, el conocimiento, el ser humano, la conciencia, las comunidades humanas, la universidad, la escuela, el currículo; redefine la misión de la educación para el siglo XXI, de tal manera que ésta forme seres humanos para vivir responsablemente en una cultura emergente sustentable. (Gallegos, 1999).

La responsabilidad de la educación a este respecto es a un mismo tiempo esencial y delicado. En cuanto a la noción de identidad, se presta a una doble interpretación: afirmar su diferencia, volver a encontrar los fundamentos de la propia cultura, reforzar la solidaridad de grupos, puede constituir para cada individuo un acto positivo y liberador. Pero este tipo de reivindicación, si resulta mal interpretada, contribuye, así mismo, a hacer difíciles, cuando no imposibles, el encuentro y el diálogo con el otro.

La educación debe esforzarse al mismo tiempo por hacer al individuo consciente de sus raíces, a fin de que pueda disponer de puntos de referencia que le sirvan para ubicarse en el mundo, y por enseñar a respetar a las demás culturas. La enseñanza de materias interdisciplinarias reviste importancia fundamental a este respecto.

Se busca transformar a los seres humanos, y para ello existe una gran necesidad y urgencia de un nuevo tipo de educación, lo que ha llevado al nacimiento y desarrollo de la educación holista como una alternativa integral y global para formar seres humanos que puedan vivir responsablemente en las sociedades del siglo XXI. Para el holismo, el educador es una figura emergente del siglo XXI, y gran parte del futuro de la humanidad seguramente está en sus manos. La educación holista deberá conectarse con todas las comunidades humanas y no humanas, con quienes compartimos el planeta, en una nueva época de interdependencia. (Capra, 1991).

La educación será holista y estará organizada en comunidades de aprendizaje; aprender a aprender será el principio articulador del proceso educativo. La misión del educador será la de acompañar y asesorar el aprendizaje y los recursos en una formación no sólo profesional, sino también profundamente humana, que facilitará al educando procesos de aprendizaje para que pueda vivir en la sociedad y en este mundo de cambio.

Hacer referencia al holismo en la realidad guatemalteca me lleva a cuestionar por qué debemos esperar que desde fuera de nuestra cultura, “como siempre”, nos hagan ver lo importante que es ésta.

Al conocer y descubrir lo que es el holismo y su fundamento teórico, se puede comprender que se encuentra vivo y presente en la cultura maya. Si revisamos esta nueva visión de la educación, entre la educación holista y la visión maya de la educación no hay contradicción, pues tanto una como la otra conciben el universo como una unidad indivisible, construida por un entramado de múltiples relaciones recíprocas e interdependientes.

Se observa y se contempla en comunidades originarias / indígenas este aprendizaje: en la práctica se vive sintiéndose uno parte de la naturaleza, se vive el respeto hacia las cosas y las personas, la solidaridad humana, el uso del güipil, del morral, el sombrero en las diferentes cosmovisiones indígenas. ¿No será toda esta urdimbre y trama de la vida que entreteje la cultura y la historia del pueblo maya semejante con el holismo?

Al conocer ahora el holismo, me pregunto: ¿qué tiene que ver la educación con todo esto? ¿Cómo los educadores debemos hacer que la universidad, la escuela, la familia y la sociedad en general sean espacios y proyectos de promoción, vivencia y defensa cultural?

La cultura maya tiene mucho que ofrecer a la sociedad guatemalteca! Por ejemplo: el principio del equilibrio como base fundamental del desarrollo, la conservación del medio ambiente y el respeto a la madre naturaleza, la divinidad de los elementos, el porqué de la vida.

En este contexto, la universidad, las escuelas y centros educativos no deben ser indiferentes, sino jugar un papel protagónico como lugar de

fortalecimiento y consolidación de la identidad. Hay que tomar la posición de rescatar, estudiar, analizar, promover, difundir, reactivar, practicar y fortalecer la importancia de ser maya (Velásquez, 1994: 27).

El holismo tiene similitud con la cultura maya, presento a continuación cuadros paralelos con algunas aproximaciones de su semejanza, que la sociedad guatemalteca debe conocer para practicarla:

<i>Ri uwachulew are kalax pa kanima konojel uwinaq.</i>	El cosmos es la obra que emerge de la conciencia universal.
<i>Uk'u'x Kaj-Uk'u'x Ulew.</i>	Corazón del Cielo Corazón de la Tierra.
<i>Ronojel ri k'o cho uwach ulew Utz ub'antajik, Utz b'anikal kalanik.</i> (Matul, 1995).	Todo lo que está en el cosmos es perfecto, pleno, armonioso y fértil. (Matul, 2005).

**Cuadro 9. Paralelismo de la visión holista y maya**

HOLISTA	MAYA
“El supuesto de totalidad” nos dice que en el universo todo está conectado con lo demás. Es una red viva de relaciones construida por totalidades/partes. Todo está interconectado formando sistemas y subsistemas.	Reconoce la naturaleza como un proceso cósmico sin separaciones: el mundo espiritual, físico y biológico forman parte de un todo unitario.
El ser humano es uno con este universo, su conciencia es la conciencia del universo. El mundo natural es visto como vivo, se auto-organiza más como un organismo que como una máquina (Gallegos, 1999).	La cosmovisión revela que el mundo, los seres humanos, la vida y el cosmos tienen un origen y una historia de relaciones siempre significativa, preciosa y ejemplar.
Une ciencia y espiritualidad, construye cultura de sabiduría: capacidad de discernimiento.	La cosmovisión es el sentir inmediato del mundo, el cosmos y la naturaleza (Matul, 2005).
Genera nuevos procesos de desarrollo físico e intelectual: sorpresa, alegría, conmoción y misterio.	Se trata de la experiencia directa entre el ser humano y el cosmos.
	La ciencia y la espiritualidad son entes complementarios; la ciencia explica y fundamenta la espiritualidad y la espiritualidad alimenta y orienta la ciencia.

*In at, at in...* (Matul, 2005)

*Yo soy tú y tú eres yo...* (Matul, 2005)

**Cuadro 10. Paralelismo de la Filosofía holista y maya**

<b>HOLISTA</b>	<b>MAYA</b>
<p>Surge con una nueva conciencia del poder y responsabilidad humanos. Es un paradigma integral y ecológico. Su visión de toda forma de vida integral es transdisciplinaria y holística, viendo la vida social como una red de relaciones orgánicas.</p> <p>La visión holista es científica y espiritual al mismo tiempo, integra el conocimiento humano en una cultura de la sabiduría. De esta manera, ciencia, arte, tradiciones y espiritualidad se complementan unos a otros. El ser humano necesita de todos. (Gallegos, 1999).</p> <p>Es una relación que no mezcla ni confunde, sino que integra y estructura la experiencia humana en el flujo universal de la existencia.</p> <p>En sentido profundo, conocer es amar, amar es conocer.</p>	<p>Su filosofía originaria se cimienta en el equilibrio, en la complementación, en la identidad y el consenso.</p> <p>Su filosofía nos enseña cómo basar la vida del ser humano en una inmersión consciente en el cosmos. Cómo aprovechar la tierra manteniendo el equilibrio de la naturaleza. Cómo aplicar la interdependencia dinámica entre la ciencia, el arte y la religión. Cómo seguir el proceso de observación, fijación, repetición y corrección en el tratamiento de los fenómenos naturales y sociales (Velásquez, 1994).</p> <p>Nos inculca velar por el bienestar de nuestras comunidades respetando al prójimo como a nuestro otro yo.</p> <p>Nos conmina a resolver los conflictos por el método del consenso y respeto a los consejos que emanan de los ancianos como fuente de la historia y de la mujer como depositaria de la cultura ancestral.</p>

*Man kab'an ta k'ax chike ri tiko'n, ri che' rumal koq'ik, k'o kanima, k'o kik'u'x.* (Popol Wuj. 2011)      *“No golpees ni lastimes a las plantas y los árboles porque lloran; tienen alma y tienen corazón”* (Popol Wuj. 2011)

**Cuadro 11. Principios de comprensión de la realidad holista y maya.**

HOLISTA	MAYA
<p>El principio fundamental de la educación holista es el principio de totalidad, que nos dice que todo en el universo está interconectado a todo lo demás. Todo lo que existe está en relación, en un contexto de interconexión y sentido, y cualquier cambio o evento afecta a todo lo demás.</p> <p><u>Unidad:</u> Los hechos no pueden estar separados de los valores. Los humanos no están separados del universo que habitan. Todo es acto unitario en el que sentimientos, cogniciones, intuición y discernimiento se presentan unificados.</p> <p><u>Totalidad:</u> Es más que la suma de las partes y no puede ser explicada a través de las partes. No hay partes que tengan una existencia independiente.</p> <p><u>Desarrollo cualitativo:</u> Ocurre a través de procesos dinámicos e interrelacionados no lineales, por medio de desequilibrios. Es transformativo, integrativo y tiene sentido. Incluye la novedad, la diversidad, la imparcialidad y el orden-caos.</p> <p>Principios tomados de (Gallegos, 1999).</p>	<p><u>Inmersión consciente en el cosmos:</u> “Loq’olaj ruwach” (“la sagrada Naturaleza”) le llama el maya al cosmos. Todas las culturas han tenido conocimiento y conciencia de la naturaleza en la que viven, pero el maya elevó esto a la categoría de principio de su filosofía, norma de su religión, fundamento de su educación y elemento vital para la convivencia entre los seres humanos.</p> <p><u>Preocupación por el equilibrio de la naturaleza:</u> El maya está íntimamente ligado a la naturaleza, se ocupa religiosamente de mantener el equilibrio con ella, del uso racional y oportuno de los recursos que le proporciona al hombre. Utiliza métodos y la ética necesaria para evitar el colapso de la tierra. Destaca el calendario solar maya y su influencia en los elementos y fenómenos de la naturaleza física y humana.</p> <p><u>Arte, ciencia y la espiritualidad:</u> El arte está en función de la ciencia y la espiritualidad, la religión en función del arte y la ciencia y ésta, en función del arte y la espiritualidad. El maya es altamente productivo y creativo, así como observador y contemplativo en el alcance de la verdad y muy espiritualidad.</p>

<p><u>Transdisciplinariedad:</u> La relación no se produce entre disciplinas aisladas dentro del marco de la ciencia, sino entre los diferentes conocimientos humanos: ciencia, arte, tradiciones, son complementarios, en lugar de ser contradictorios.</p> <p><u>Espiritualidad:</u> Experiencia directa con la totalidad, en la que el humano reconoce el orden fundamental del universo y su identidad con él.</p> <p><u>Aprendizaje:</u> Es un discernimiento personal-social con significado humano. Ocurre en niveles intuitivo, emocional, racional, espiritual, físico, artístico, cognoscitivo, espacial, con un sentido personal de significado.</p> <p>Principios tomados de (Gallegos, 1999).</p>	<p><u>El maíz, alimento vital y elemento sagrado:</u> La vida maya gira en torno al maíz. Se usa como alimento, medicina, como signo de protección y como elemento sagrado, principalmente en las ceremonias.</p> <p><u>El método:</u> El método científico maya se basa en la observación, fijación, repetición-aplicación y corrección.</p> <p><u>El hombre y su comunidad:</u> El maya considera al prójimo como a su “OTRO YO”, por ello todo lo que puede y debe hacer con él es contribuir a su desarrollo. Solidaridad más que competitividad individualista: “Que se levanten todos, que se llame a todos. Que ni uno ni dos se queden atrás de los demás” (Popol Wuj, 2011).</p> <p>Principios tomados desde las ideas de (Velásquez, 1994).</p>
--	---

*Jun rayinik re jun utzilaj k'aslemal.*

*Es una esperanza de una mejor humanidad.*

**Cuadro 12. Principios de la Educación holista y la educación maya.**

<b>HOLISTA</b>	<b>MAYA</b>
<p>No se reduce a un método educativo o una teoría de educación. Es un campo de indagación para enseñar y aprender, que se basa en principios acerca de la conciencia humana y la relación entre seres humanos y el universo que habitan.</p> <p>Es definida fundamentalmente como el reconocimiento de lo sagrado en el niño y la niña, el mundo y en ciertas formas de conocimiento. El propósito de la educación es nutrir el potencial humano, la educación</p>	<p>“La finalidad de la educación es la formación del niño o niña en los ámbitos social, económico, moral y cultural”. (Velásquez, 1994:13).</p> <p>La educación maya, hoy como ayer, se sigue dando mediante el contacto directo con los adultos, especial-mente con la madre, y exige de sus protagonistas la búsqueda de soluciones prácticas para la sobrevivencia y el mantenimiento de los patrones morales que demanda la cultura. La educación para la sobrevivencia está bajo la responsabilidad directa de los</p>

holista se mueve del autoconocimiento al conocimiento del mundo, de la espiritualidad a la sociedad.

Uno de los principios más importantes de la educación holista es la transdisciplinariedad, donde se señala la necesidad de integración global del conocimiento. La necesidad de ella se encuentra en la complejidad de los dilemas que actualmente presenta el universo, como dimensiones morales, ambientales, científicas y otras. Principios tomados desde las ideas de (Gallegos, 1999).

padres. La educación moral, a cargo de la comunidad en su conjunto, descansa en el ejemplo irreprochable de los líderes. La agresión a estas normas es severamente rectificada por la crítica y el señalamiento de la sociedad.

**Características:**

- Se da en el contacto directo con los padres y en la relación de cooperación familiar y social
  - No es competitiva
  - Es dialogante
  - Es práctica (aprender haciendo)
  - Es autoevaluable.
- (Velásquez, 1994).

“(…)Jampa’ kaweta’maj chi ri  
K’aslemal k’o pa ronojel,  
chi at xuquje al k’o chupan,  
ruk’wa’ sib’ilaj kalo’q’aj (…)”  
(Maharaj, 1982:77)

“(…) Cuando tengas un conocimiento  
de que la vida misma fluye a  
través de todo lo que es,  
de que eres esa vida,  
lo amarás todo  
de manera natural y espontánea(…)”.  
(Maharaj, 1982:77)

Cuadro 13. Principios de la vida desde la visión holista y la visión maya.

<b>HOLISTA</b>	<b>MAYA</b>
<p>En la vida espiritual experimentamos nuestra conexión con la vida. Esta profunda relación crea un impacto en toda nuestra existencia.</p> <p>“Los sistemas vivos son sistemas cognitivos y el proceso de vivir es un proceso de cognición. Esta afirmación es válida para todos</p>	<p>El término Creador y Formador implica vida.</p> <p>“Oh tú, Tzacol, Bitol, míranos, escúchanos. No nos dejes, no nos desampares, oh Dios, que estás en el cielo y en la tierra. Danos nuestra descendencia, nuestra sucesión. Danos muchos buenos caminos, caminos planos, danos</p>

los organismos, tengan o no sistema nervioso” (Maturana, 1996:45).  
 Es el pensar en toda la humanidad, en la totalidad de la vida y en todo el planeta. Es algo que debe estar claramente por encima de los intereses de los individuos, de las familias, de las religiones y de los grupos sociales, de los partidos políticos, de las naciones y de las razas, si queremos que la vida continúe en nuestra tierra. (Gallegos, 1999).

buena vida y útil existencia” (Popol Wuj, s/a).

La vida está en todo el universo, en la persona, la comunidad y en la naturaleza. Por eso, se respetan los ritmos de la vida y el equilibrio de la naturaleza. Estos ritmos garantizan la sobrevivencia. De ahí el profundo y sagrado respeto a la naturaleza. (Velásquez, 1994).  
 “En nuestra cultura se le enseña al niño o a la niña a no abusar nunca de la naturaleza. Se le enseña a respetar la vida de todo lo que existe” (Menchú, 1992:27).

*“(...) In xa su in, in wi.  
 Man k’o ta upantajik xuquje b’i’aj we in,  
 Naj kinel wi che jawi ri man k’o ta wi salob’em.  
 A loq’oxik sib’ilaj k’ax ub’anik rumal nim ab’antajik  
 Jampa’ kinwoq’isaj jun b’ix, at ri at b’ix  
 Jampa’ kinjoko ri nimaq taq q’ojom, at ri at  
 nima q’ojom (...)”.* (Tukaram, 2007:1).

*“(...) Soy como soy. No hay forma ni nombre para mí,  
 y me encuentro más allá de la acción y la inmovilidad...  
 Venerarte se vuelve imposible cuando tú eres idéntico  
 a toda forma de veneración. Si quiero entonar un canto en alabanza tuya,  
 tú eres ese canto. Si toco los címbalos, tú eres los címbalos (...)”.*  
 (Tukaram, 2007:1).

**Cuadro 14. Principios de la espiritualidad en la visión holista y la visión maya.**

<b>HOLISTA</b>	<b>MAYA</b>
<p>Es entendida como la experiencia directa de la totalidad, en la que el ser humano reconoce el orden fundamental del universo y su identidad con ese orden. Amor universal, compasión y libertad incondicional son la naturaleza de la espiritualidad. No está relacionada con iglesias ni con creencias religiosas.</p> <p>Es percatarse de que uno o una es parte de todo. Es la belleza inherente a todo, la verdad</p>	<p>Es símbolo de la continuidad con el pasado. Es la que transmite de armonía, concordia, amistad, felicidad y placer sano para solucionar fácilmente los problemas. El sentimiento de pertenencia remite a la celebración de la experiencia de vivir la inmensidad cósmica.</p>

y lo incondicionado. Esta vivencia trae amor, compasión, alegría, humildad e interrelación. Estos valores son la base de la educación consciente.  
 La espiritualidad es la energía creadora del universo y la esencia de la educación holística. No se puede enseñar académica o linealmente, porque la educación trasciende las disciplinas académicas. (Gallegos, 1999).

El calendario espiritual de 260 días ha sido creado para conocer y sentir la realidad situada más allá del universo sensorial.  
 Nos permite entender nuestra hermandad con “nuestros mayores”, el Sistema Solar en el universo, en el cual se deshila la vida y el tiempo de una forma ondulante, con altibajos que representan los estados de ánimo y comportamiento del ser humano, del cosmos y de la naturaleza a través de sus fenómenos. (Velásquez, 1994).

“Existe una religión que parece prevalecer en todo el mundo, basada en considerar a la Tierra en Madre Sagrada. Esta es la religión que el desarrollo destruye” (Shiva, 1991:41).

K’o cho ri uwach ulew k’o jun konojik ri kaya’  
 Uq’ijal rumal ri uwachuleu are’ loq’ je’ lilaj qanan  
 Are’ wa ri kojoniq chi ri itzel taq no’oj kakikamisaj.  
 (Shiva, 1991:41).

**Cuadro 15. Comprensión de La Tierra desde la visión holista y la visión maya.**

HOLISTA	MAYA
<p>La relación más importante que debe existir en el mundo de hoy es la relación entre sustentabilidad y educación.</p>	<p>El maya es hijo de la Madre Tierra. Antes de trabajarla le pide permiso y perdón, mediante un rito espiritual. La tierra y el trabajo son una presencia y acción del Ser Supremo.</p>
<p>Este vínculo se encuentra presente en la ecoeducación, como un reconocimiento de la esencia sustentable de nuestro mundo.</p>	<p>Son también parte de su ser maya. La siembra, el proceso de crecimiento, el florecimiento, la cosecha, son la manifestación del Ser Superior. Se celebran estos momentos mediante infinidad de ritos y fiestas. De esta manera se establece una comunicación entre la naturaleza y el Qajawal Dios.</p>
<p>Debemos reconocer a nuestro planeta como nuestro hogar, que debe ser cuidado y que representa el más sabio maestro del cual podamos aprender.</p>	<p>En consecuencia, el despojo de las tierras, en cualquier forma que se haga, significa para los mayas hacer-los</p>
<p>El mundo natural es una extensión de nosotros mismos: formamos parte de un mundo vivo y no es algo separado de nosotros. Es algo que debemos</p>	

cuidar porque contiene recursos limitados que se agotan. De otro modo, la propia supervivencia del hombre estará en peligro.

Nuestro mundo es el gran salón donde el educador aprende. (Gallegos, 1999).

desaparecer como pueblos (etnocidio) y como personas (genocidio).

Para el maya que se siente hijo de la Madre Tierra, Ésta es la base de toda su cultura: es fuente de subsistencia, raíz de su organización familiar y comunitaria y base de su relación con el Ser Supremo. (Velásquez, 1994).

### 3.3 Planteamiento metodológico de la investigación proyectiva

Dada la complejidad de la sociedad guatemalteca y del sistema educativo superior específicamente, y con la experiencia de los resultados obtenidos en la investigación exploratoria realizada como inicio a este trabajo de investigación, para el trabajo de tesis se tiene la intención de poder llevar a la práctica el método de investigación proyectiva.

Este tipo de investigación también es llamado “proyecto factible” (Upel, 1990, tomado de Hurtado, 2000: 1). “Consiste en la elaboración de una propuesta o de un modelo como solución a un problema o una necesidad de tipo práctico, ya sea de un grupo social o de una institución, con los procesos explicativos o generadores involucrados y las tendencias futuras”.

Hurtado indica que también se pueden ubicar entre las proyectivas “todas aquellas investigaciones que conducen a inventos, programas, diseños o creaciones dirigidas a cubrir una determinada necesidad, y están basadas en conocimientos anteriores” (Hurtado, 2000: 1).

Según Sierra Bravo (1994:57), la investigación consiste en hallar solución a los problemas prácticos encontrando nuevas formas e instrumentos de actuación y nuevas modalidades de aplicación en la realidad.

La investigación proyectiva se ocupa de cómo deberían ser las cosas para alcanzar unos fines y funcionar adecuadamente. Sin embargo, una actividad investigativa planteada en estos términos no era considerada

investigación científica dentro del modelo epistemológico positivista que predominó durante muchos años, según argumenta Hurtado (2000). Este método de investigación extrae sus fundamentos científicos de Simon (1965) (citado por Hurtado, 2000: 1). El autor comenzó a considerar el diseño como un proceso científico cuando reconoció la necesidad de un método general que pudiera ser utilizado para diseñar o proyectar.

Según Simon (1965), cuando se diseña se toman principios de la naturaleza para crear algo que se puede parecer en el funcionamiento a esos principios. Simon señala que cuanto más dispuesto está el investigador a hacer abstracción de los detalles de un conjunto de fenómenos, tanto más fácil resulta simular dichos fenómenos. No es necesario conocer o adivinar la estructura interna del sistema, sino sólo aquella parte del mismo que es básica para la abstracción (Hurtado, 2000).

La investigación proyectiva está relacionada directamente con la invención, pero también con los procesos de planificación. En palabras de Simon (1965), es capaz de diseñar “todo aquel que concibe unos actos destinados a transformar situaciones existentes en otras” (citado en Hurtado, 2000: 2).

La investigación proyectiva trasciende el campo del “cómo son” las cosas, para entrar en el “cómo podrían o cómo deberían ser”, en términos de necesidades, preferencias o decisiones de ciertos grupos humanos.

Como dice Hurtado, la investigación, partiendo de sus características, puede ser proyectiva, si se trabaja del presente hacia el futuro, o prospectiva, del futuro hacia el presente. La investigación proyectiva hace explícitos escenarios alternativos de futuros posibles y permite identificar riesgos y oportunidades de ciertas situaciones futuras (estadio predictivo). Proporciona orientaciones para la acción y establece criterios de decisión para alcanzar el mejor futuro posible (estadio proyectivo) (Hurtado, 2000: 3).

El objetivo de la investigación proyectiva no es sólo conocer, sino analizar, relacionar e interpretar para comprender la realidad, con un compromiso de cambiarla en beneficio de la sociedad.

Para conocer la realidad, encontrar las causas de los problemas y algunas alternativas de solución y ayudar a la toma de decisiones, y no necesariamente sólo para el diagnóstico. En la investigación proyectiva deben seguirse pasos, como para cualquier otro proceso de trabajo organizativo. Asimismo, la utilización de los instrumentos debe diseñarse de tal forma que puedan recabar la información que se necesita de la manera más sencilla.

### 3.3.1 Fases metodológicas de la investigación proyectiva

Para llevar a cabo una investigación proyectiva es necesario recorrer los siguientes pasos, que son las fases propias del ciclo metodológico, (Hurtado, 2000: 3-7). Fases que sirvieron de referencia para realizar la investigación.

La selección del diseño en investigación proyectiva, al igual que en los anteriores holotipos, se fundamenta en tres criterios a considerar: a. La amplitud del foco (univariable o multivariable, de rasgo o de totalidad). b. La perspectiva temporal (puntual o evolutiva, presente o pasada). c. El contexto o las fuentes de donde se obtiene la información (fuentes vivas o documentales, en ambiente natural o en ambiente creado) (Hurtado, 2000: 6).

**Cuadro 16. Fases metodológicas de la investigación proyectiva**

Denominación	Descripción
<b>Fase exploratoria</b>	<p>Delimita el tema y formula el enunciado holopráxico.</p> <p>Se asume que ha habido investigaciones previas de carácter descriptivo que han permitido diagnosticar la situación actual.</p> <p>Interroga acerca de las características, condiciones, acciones o situaciones que, puestas en marcha permitirán transformar una realidad.</p>
<b>Fase descriptiva</b>	<p>Se debe justificar la necesidad de desarrollar planes de acción para la modificación del evento; además se debe señalar el porqué de la elección de ese evento en particular.</p> <p>Incluir necesidades relacionadas con las unidades de estudio y con el contexto escogido.</p>

Denominación	Descripción
	<p>Hacer alusión a los procesos evolutivos por los cuales ha atravesado el evento para llegar a su estado actual.</p> <p>El objetivo general está dirigido hacia la configuración de estrategias, actividades y planes concretos, por medio de los cuales podrían generarse cambios en el evento, o producir un evento que antes no existía, ya sea éste una situación, un hecho o una característica</p>
<p><b>Fases comparativa, analítica y explicativa</b></p>	<p>La documentación va dirigida a identificar y seleccionar información que permita conceptualizar el evento modificado.</p> <p>Es importante revisar las teorías y definiciones existentes, compararlas, valorarlas e integrarlas, a fin de identificar las sinergias e indicios requeridos para la caracterización del evento a modificar.</p> <p>Debe ampliar y profundizar las ideas que justifican la necesidad de investigar acerca del modo de producir cambios en el evento.</p> <p>Incluir el contexto legal que apoyaría o entorpecería el funcionamiento de la propuesta que se desea desarrollar</p>
<p><b>Fase interactiva</b></p>	<p>Consiste en aplicar los instrumentos de recolección de datos y llevar a cabo las estrategias para acceder a la información pertinente.</p> <p>Precisar los lineamientos metodológicos.</p> <p>Seleccionar el diseño de investigación.</p> <p>Describir y seleccionar las unidades de estudio.</p> <p>Seleccionar técnicas y construir los instrumentos de recolección de datos.</p>
<p><b>Fase de Análisis, integración y presentación de resultados</b></p>	<p>Comprende la fase confirmatoria del proceso metodológico. Involucra la utilización de diversas técnicas de análisis y la elaboración de las conclusiones.</p>

Denominación	Descripción
<b>Fase de evaluación del proceso</b>	El investigador debe evaluar su proceso investigativo y determinar en qué medida ha alcanzado sus objetivos y bajo qué condiciones; en otras palabras, implica criticar el plan en términos de diseño o invento. Esta fase incluye la presentación escrita del proceso, los resultados de la investigación, y la divulgación oral de dichos resultados.

Los métodos para seguir este proceso pueden ser variados, pero para este caso nos centramos, con la participación de la comunidad universitaria en la puesta en marcha del presente plan de acuerdo a la espiral holística presentada anteriormente, se utilizan diversos instrumentos, a fin de cubrir los diversos estadios que permitieron formular la propuesta de acuerdo a recomendaciones realizadas por diferentes autores; preferentemente deberán ser precisos y estructurados, abiertos y flexibles.

### **3.4. Investigación realizada: fases, actividades e instrumentos utilizados**

#### **3.4.1. Fase exploratoria (2007-2008)**

En la Universidad y de manera especial en la Escuela de Trabajo Social ingresa una minoría étnica de población originaria, provenientes de un grupo de personas que, debido a sus características de clase, físicas o culturales, son separados de hecho de los otros miembros de la sociedad en la que viven por el trato diferencial y desigual que reciben y que, por lo tanto, se contemplan así mismo como objetos de discriminación colectiva. En tanto que las disciplinas que se desarrolla el currículo de la Escuela obvia el reconocimiento, la reflexión científica y la búsqueda de propuestas para dar atención a la Diversidad Étnica Cultural que asiste a la misma.

Los resultados obtenidos en el estudio presentado en el Trabajo de Investigación Tutelado en el año 2008, sobre El Tratamiento de la Diversidad Étnica Cultural en los procesos formativos de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala, demuestran la necesidad de educar para una cultura de la diversidad

como es Guatemala y proponer una propuesta de educación intercultural en la tesis de doctorado.

Como primer punto de partida se inicia con la formulación del plan de Convivencia intercultural... Una propuesta para la Educación Superior en Guatemala.

### **3.4.2. Fase descriptiva (Julio-septiembre de 2007 y enero-marzo 2009)**

Posteriormente a selección del tema a abordar para el estudio, se da lugar a esta fase que inicia con la descripción de la situación preocupante presente en la realidad específica del sistema educativo superior de Guatemala, con la cual se justifica el proyecto. Se comienza con la identificación de las necesidades para su cambio, y para poder abordarlas se plantean objetivos proyectivos presentados en el cuadro anterior.

En búsqueda de hechos concretos y su análisis, de julio a septiembre del año 2007 se inicia la exploración, el estudio de la situación de partida, considerando indispensable un primer abordaje de contacto global con la realidad de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala como unidad educativa a diagnosticar, ya que se considera que es una de las instituciones de donde egresan más profesionales que interactúan de cerca con población diversa respecto al desarrollo humano e integral.

Posteriormente en el año 2009, se esperaba que la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala pudiera haber servido para una propuesta de transformación educativa. Sin embargo, esto no fue posible por lo que la propuesta pasó a ser para la Universidad de San Carlos de Guatemala a nivel general; solicitud que fue recibida y aprobada por el Instituto Universitario de la Mujer, IUMUSAC.

Las modificaciones se dieron por diferentes motivos, uno de ellos, la burocracia administrativa, falta de voluntad política en el ámbito académico para llevar a cabo procesos diferenciales por parte de las autoridades del momento de la Escuela de Trabajo Social, aunque ya se tenía la autorización por escrito para realizarlo, no hubo voluntad sobre el hecho para su cumplimiento; por lo que la ejecución del trabajo de

campo hubo que replantearse y realizarlos con otra institución de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

### **3.4.3. Fases comparativa y analítica (abril-mayo 2009)**

Al identificar el problema que tiene su origen en el tratamiento de la diversidad étnica cultural en los procesos formativos de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Y en cómo una institución educativa superior, única universidad estatal, deba dar respuesta a esta diversidad humana que asiste a esa casa de estudios y revisar su accionar académico a modo de llegar a una convivencia intercultural en igualdad de oportunidades.

Los criterios más importantes para seleccionar la “idea general” son: que la situación de referencia influya en el propio campo de acción, y que queramos cambiar o mejorar la situación de referencia. En este sentido, habrá que revisar constantemente la idea general original durante el proceso de la investigación.

Esta investigación no intenta establecer generalizaciones que se mantengan en todo tiempo y lugar, sino realizar un trabajo que se pueda interrelacionar con otros en los diferentes contextos del país. En este caso, el contexto de referencia es la Universidad de San Carlos de Guatemala, lo cual no es impedimento para que algunas de las conclusiones extraídas puedan ser aplicadas en cualquier nivel de estudios (primaria, secundaria, diversificado, universitario, entre otros). No obstante, la investigación no busca la generalización, sino el conocimiento y reconocimiento de esa diversidad que ingresa a la universidad, y la mejora de la práctica educativa en esa Alma Mater.

La fase comparativa contribuyó a realizar diferentes investigaciones con el evento a modificar y el entendimiento de los posibles procesos causales. Se realizó la comparación de conceptos y teorías acerca del tema.

En la fase analítica fue determinante la primera fase, pues con la teorización del Trabajo de Investigación Tutelado desde octubre de 2007 a mayo de 2008 se concretaron una serie de ideas para las siguientes fases.

Asimismo, el conocimiento adquirido en diferentes contextos nacionales e internacionales, como debates, seminarios, eventos,

lecturas intencionadas sobre esta materia, fueron eventos importantes para la profundización en el tema.

Con el análisis de documentos, el estudio de marcos jurídicos que puedan amparar la propuesta y la consciente necesidad de un cambio y transformación en la educación, se comienza a plasmar en mayo de 2009 una Propuesta de Convivencia intercultural, para que la comunidad educativa de la Escuela de Trabajo Social de la USAC pudiera iniciar su proceso de participación directamente, con la investigación.

Para esta fase se seleccionaron las referencias bibliográficas que permitieron la elaboración de la propuesta. Documentos que permitieron el estudio y análisis de datos, hechos, realidades de poblaciones diferenciadas, para luego ser los fundamentos de la idea y que contribuyeron a la hora de realizar los debates en el contexto a estudiar.

Entre los marcos jurídicos y documentos utilizados para el análisis del contenido, que contribuyeron a organizar y tabular la propuesta y los datos, se consultaron.

- La Constitución Política de Guatemala 1985, con sus reformas en 1993.
- Los Acuerdos de Paz firme y duradera, firmados el 29 de diciembre de 1,996.
- Política pública para la convivencia y la eliminación del racismo y la discriminación racial, 2008.
- El Plan Estratégico de la USAC, 2022.
- Política y Plan de Equidad de Género en la Educación Superior 2006-2014.

#### **3.4.4. Fase explicativa (junio-julio 2009)**

En la fase explicativa, cuando se determinó el problema objeto de estudio, y la Propuesta de Convivencia intercultural, en principio para ofrecer de nuevo a la Escuela de Trabajo Social de la USAC. Sin embargo, tras cuatro meses de negociar personalmente sobre la realización de las actividades, éstas no se pudieron llevar a cabo, por lo que la propuesta pasó a ser para la Universidad de San Carlos de

Guatemala a nivel general; solicitud que fue recibida y aprobada por el Instituto Universitario de la Mujer, IUMUSAC.

Las modificaciones se dieron por diferentes motivos, uno de ellos, la burocracia administrativa, falta de voluntad política en el ámbito académico para llevar a cabo procesos diferenciales por parte de las autoridades del momento de la Escuela de Trabajo Social, aunque ya se tenía la autorización por escrito para realizarlo, no hubo voluntad sobre el hecho para su cumplimiento; por lo que la ejecución del trabajo de campo hubo que replantearse y realizarlos con otra institución de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

#### **3.4.5. Fase interactiva (julio-septiembre 2009)**

Dada la realidad de la Universidad de San Carlos de Guatemala en donde el 1% de estudiantes con edad de estudiar acceden a esa casa de estudios y se auto identifican como mayas. Así mismo, conociendo carreras en donde los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios apenas se cuentan con los dedos de la mano. Uniendo ha este caso, el de las mujeres, que obtienen los primeros planos en las carreras de vocación, mientras que las ciencias naturales y tecnológicas son terrenos restringidos. Por todo ello, se reforma la propuesta inicial y se realiza a toda la USAC

A través del método etnográfico, utilizándose los pilares clásicos de la observación participante sobre el terreno, las entrevistas a profundidad, y el análisis de datos a través de la aplicación de los instrumentos de investigación.

Los instrumentos de investigación utilizados fueron:

Se realizaron 7 **entrevistas en profundidad** a los expertos claves en el tema, siendo las siguientes personas:

1. Dr. Luis Javier Crisóstomo, coordinador nacional componente Guatemala del Programa de educación intercultural multilingüe de Centroamérica -PROIMCA-.
2. Lic. Wielman Cifuentes, Presidente de la Fundación de la Universidad Maya en Guatemala.

3. Señor Julián Cumatz, Director del Centro de Educación Nacional de Educación Maya, CENEM.
4. Dr. Óscar Hugo López, director de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
5. Señora Juana Vásquez Alarcón, Presidenta de la Asociación Uk' u'x Mayab' Tinamit, Corazón del Pueblo Maya.
6. Lic. Mario Salazar, Coordinador del Programa de educación de la Fundación Rigoberta Menchú.
7. Licda. Miriam Maldonado, Directora del Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Las entrevistas permitieron estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve.

La **observación participante y no-participante**, de las cuales se realizaron 7 observaciones participantes y 6 observaciones no participantes con diferente duración según la estructura horaria de los grupos de trabajo.

También se realizaron **dos grupos de discusión**, con 10 personas por grupo, en donde se presentaron autoridades, investigadores, coordinadoras y docentes de las diferentes unidades académicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala y expertos claves que abordan el tema de Educación Intercultural.

La socialización de la propuesta se realizó una segunda vez, convocando a la actividad el Departamento de Educación del Instituto Universitario de Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala IUMUSAC, e invitando a personal de la misma institución, y a unidades académicas y centros de investigación de la sede central de la universidad.

Previo a la discusión se les envió y compartió una copia del plan de “Convivencia intercultural Una propuesta para la Educación Superior en Guatemala” para su conocimiento y discusión.

Como parte de la discusión se inicia con un cuestionario, siendo el siguiente:

**Cuestionario para valorar el tratamiento de la Interculturalidad en la práctica docente.**

<b>Tratamiento de la Interculturalidad</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Existe un plan de formación y sensibilización del o la docente sobre Educación Intercultural en su unidad académica.		
Se han revisado y acordado unos criterios comunes para el tratamiento de la diversidad y la atención del o la estudiante indígena en su unidad académica.		
Se comparte una bienvenida hospitalaria para el o la estudiante que llega a la unidad académica, resaltando su identidad.		
Se consensan y evalúan materiales de docencia, específicamente diseñados para la atención a la diversidad según la necesidad de la unidad académica.		
Se diversifican los procesos de enseñanza-aprendizaje, según las necesidades del o la estudiante de acuerdo a su grupo étnico.		
En las programaciones de aula se observan diferentes modelos culturales para contribuir al enriquecimiento cultural de la clase.		
Existe coordinación del equipo docente que atiende a estudiantes con problemas de aprendizaje, para favorecer sus aprendizajes y su integración en contextos multiculturales		
Se comparten protocolos para evaluar inicialmente a estudiantes recién llegados a la unidad académica.		
Se potencia dentro del aula el conocimiento, la empatía y la tolerancia hacia las diferentes culturas de estudiantes étnicamente diversos.		
Se promueve el desarrollo de actitudes y valores respetuosos con una sociedad plural y multicultural.		
Se promueve la participación de todo el estudiantado, evitando cualquier tipo de discriminación.		

<b>Tratamiento de la Interculturalidad</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Se anima a los y las estudiantes a dar a conocer su identidad cultural al resto de compañeros.		
Se reacciona con firmeza ante el racismo, la discriminación, la exclusión social.		
El estilo educativo del o la docente facilita las interrelaciones y el trabajo cooperativo.		
Se atiende la sensibilización del docente respecto a la Educación Intercultural.		

Posteriormente se confirmó la información con un grupo de preguntas que lanzó la investigadora a los participantes para su discusión:

- ¿En los programas de estudio, contenidos de cursos, materiales, bibliografía recomendada, actitudes de autoridades y docentes de la universidad se incorpora la diversidad étnica?
- ¿Cree importante incorporar la interculturalidad en la formación de futuros profesionales en la universidad?
- ¿El Plan de Convivencia Intercultural propuesto, responde a los objetivos de la universidad?
- ¿El Plan de Convivencia Intercultural responde a la realidad de la comunidad educativa en la universidad?
- Describa diferentes ejemplos de estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias que se observan en la vida universitaria.
- ¿Qué aportes teóricos, conceptuales, metodológicos, considera necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para incorporar la interculturalidad en la universidad?
- ¿Cuál es el potencial de la universidad para abordar la interculturalidad?
- ¿Qué acciones deben impulsarse para que el Plan de Convivencia Intercultural responda a la realidad de la sociedad guatemalteca y dé respuesta a la diversidad cultural desde la educación superior?
- ¿Qué aspectos son necesarios incorporar en el presente Plan de Convivencia?
- ¿Qué obstáculos deben superarse para implementar el Plan de Convivencia Intercultural en la Universidad?

- ¿Qué alternativas propone para mejorar y desarrollar la educación superior?

#### **3.4.6 Fase de Análisis e, integración de los resultados (octubre 2009- julio 2010)**

El abordar el análisis de datos en una investigación se refiere al tratamiento de los datos que se reunieron, resguardando su naturaleza textual y poniendo en práctica tareas de categorización de la información lograda.

Al llegar a esta actividad, se hizo necesaria la descripción sistemática de los fenómenos registrados, clasificados, categorizados y ordenados para el análisis de las afirmaciones recopiladas mediante las diferentes técnicas.

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

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

En este proceso se pudieron estudiar las características propias de los datos para la extracción de la información requerida, con la finalidad de revelar la naturaleza de los resultados analizados.

Para llevar esto a efecto se utilizó la codificación de los temas, contenidos, contexto y sujetos que intervinieron en la investigación.

Asimismo, las categorías en cuanto a las entrevistas realizadas, se clasificaron por el número de entrevista realizada a los entrevistados por lo que la codificación en los resultados del trabajo de campo se presentó de la siguiente forma: EEC1= Entrevista a Experto Clave, No.

1. La codificación para los grupos de discusión se formularon por numeración: GD1= Grupo de Discusión 1 y Grupo de Discusión 2.

Al analizar las entrevistas y los comentarios abiertos en los grupos de discusión, la unidad de registro con mayor frecuencia fue considerada. No obstante se consideraron también las aportadas con menor frecuencia, datos tabulados y ordenados que fueron realizando la teorización de los párrafos del V camino de ésta investigación, con la finalidad de presentar el registro de lo percibido y encontrado que le diera respuesta a lo requerido en el plan de la investigación y la posibilidad de que estas aportes deban de transformarse y aplicarse según lo propuesto en el VI camino de éste trabajo y realizar las modificaciones necesarias.

### **3.4.7 Fase de evaluación del proceso**

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

Cabe resaltar que por la limitante de tiempo, ya que la Universidad de San Carlos de Guatemala, establece su programación semestral y anual de sus actividades a cada inicio de año, no se pudo realizar algunas actividades establecidas para la investigación. Sin embargo, no quiero dejar de agradecer también a las autoridades y personal que hicieron posible la realización y aplicación de los instrumentos para la investigación.

Considerar que existen una serie de dificultades propias de la investigación en las ciencias sociales, más cuando son cualitativas, de entre ellas algunas son derivadas del sujeto, en el sentido de que el investigador mismo pueda constituirse en una variable, quien además podría afectar las conductas investigadas como consecuencia de su misma observación.

La burocracia es parte del sistema educativo en la universidad, desde las autoridades hacia los otros sectores, tanto administrativos cómo académicos, lo que propician que en determinado momento se pierda la

buena voluntad del proceso en el avance de los tiempos y en la recogida de la información de acuerdo lo establecido en las negociaciones anteriormente establecidas.

El desconocimiento o el pensamiento en el paradigma tradicional de las investigaciones que consideran conocer la realidad por el simple hecho de conocer por el conocer y de realizar los estudios o investigaciones cuando se les ocurre al grupo encargado de realizarlas, sin que un alto porcentaje de la comunidad educativa conozca su finalidad y, si la conocen, no la entienden. Esto repercute en que cuesta romper ese pensamiento, ya que la investigación holística tiende a ser más interdisciplinaria y democrática, no desde una dirección vertical ya establecida para su ejecución y autorización.

El encontrarse con una población que en su mayoría se encuentra con un pensamiento asimilado, no concientizado, sin sentido crítico, lo que refleja el desconocimiento de la profundidad del tema objeto de estudio, repitiendo comentarios ajenos a sus sentimientos.

El poco interés y valor que se le presta a esta clase de estudios por parte de autoridades y algunas personas que pertenecen a la comunidad universitaria, en el sentido de que se reflejó la poca seriedad en el desarrollo de las de las negociaciones y la puesta en marcha de convenios establecidos para el desarrollo de las actividades.

Reconocer que la propuesta no ha sido puesta en marcha dentro de la universidad; sin embargo, el tema es discutido ya para la reforma educativa en la Universidad de San Carlos de Guatemala y en la revisión del currículum en algunas unidades académicas.

Por último, resaltar que el trabajo realizado para esta investigación ha supuesto un gran enriquecimiento no sólo en la indagación en su conjunto y sus resultados, sino también de la investigadora que ha intervenido en ella con el compartir experiencias, los temas que iban saliendo, qué explicaciones darles, cómo proponer soluciones, animándolos y realizando concienciación de la importancia del expresar el sentir con diferentes organizaciones e instituciones.

## ***CUARTO CAMINO:*** **PROPUESTA DE CONVIVENCIA** **INTERCULTURAL**

### **4. Propuesta de Convivencia intercultural socializada por autoridades, docentes, investigadores de la Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC**

#### **4.1 Plan de Convivencia intercultural... Una propuesta para la educación superior en Guatemala.**

Como parte del método de investigación, método de proyección desde la investigación holista utilizado para el presente estudio, se inició con la formulación y teorización de un Plan de Convivencia intercultural... Como propuesta para la educación superior en Guatemala.

El plan fue formulado del alcance y resultado de los objetivos del estudio realizado en el año 2008, en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala, sobre el Tratamiento de la Diversidad Étnica Cultural en los procesos formativos de la Educación Superior, tema presentado como suficiencia investigadora en el programa de doctorado en Diversidad y Desarrollo Socioeducativo en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid, España.

Para profundizar mejor el contenido del plan, en la teorización se utilizaron fases de análisis y comparación de teorías, estudios, que fundamentaron su estructura y lineamientos a desarrollar.

La teorización del plan de Convivencia intercultural... Una propuesta para la educación superior en Guatemala, fue el punto de partida del trabajo de campo que posteriormente en el año 2009 se llegó a la Universidad de San Carlos de Guatemala para socializarlo con autoridades, investigadores, docentes, expertos claves en el tema.

Con la socialización del plan se tiene la finalidad de dejarle a la universidad una propuesta para la educación superior en Guatemala de convivencia intercultural, siendo un esfuerzo y un aporte ante la necesidad de transformar el currículo a partir de la valoración de la práctica educativa actual.

Propuesta que se presenta a continuación.

A rectangular box with a black border and a white background, containing the title of the proposal in a cursive font. The box has a slight shadow effect.

*Convivencia intercultural... Una  
propuesta para la educación superior en  
Guatemala*

El reto hoy día es enorme: o cambiamos radicalmente nuestra visión del mundo, o la sobrevivencia humana estará en grave peligro, pues esta visión podrá ser el punto de partida de una nueva humanidad (Gallegos, 1999).

La educación debe esforzarse al mismo tiempo por hacer al individuo consciente de sus raíces, a fin de que pueda disponer de puntos de referencia que le sirvan para ubicarse en el mundo, y por enseñar a respetar a las demás culturas. La enseñanza de ciertas disciplinas reviste importancia fundamental a este respecto.

La educación ha de permitir convivir para aprender y aprender para convivir. El plan “**Convivencia intercultural... una propuesta para la educación superior en Guatemala**” puede ser la oportunidad de ir abriendo caminos para el mejoramiento de la educación en la

---

universidad. Entendemos que todo proyecto de convivencia debe basarse en el debate, consenso, socialización, implicación y compromiso de la comunidad educativa. Se quiere promover el plan de convivencia partiendo de una idea clara: dar respuesta a las formas sutiles y explícitas en que se manifiesta la desigualdad educativa hacia la población étnica minoritaria, así como sus implicaciones y consecuencias: discriminación, exclusión, racismo, segregación, aculturación, etnocidio, entre otras (de acuerdo a la experiencia obtenida durante la investigación realizada sobre el tratamiento de la diversidad étnica cultural de julio a septiembre de 2007 en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala - USAC-).

## Introducción

La construcción solidaria de nuestro mundo actual del siglo XXI, como visualización de un futuro que ha iniciado, conlleva darle importancia crítica a pronosticar y aprovechar las tendencias que se están visualizando y que van a condicionar a las personas y a la sociedad. Es este un siglo de posicionamiento en el horizonte, considerado como el siglo de la diversidad por muchas razones:

- *De inmigración a movilidad.* Diferentes culturas, religiones, estilos de vida, modelos de gobierno y de economía, todo coexiste en un mundo único donde la movilidad de las personas será la característica dominante en esta nueva era.
- *Gobernabilidad.* China, India, los países islámicos y las poblaciones originarias de América Latina emergen como nuevos centros de poder para un nuevo equilibrio del status quo conocido. Se desarrollan sobre una base y principios que responden a sus tradiciones culturales, en vez de seguir las reglas democráticas y los valores sobre los que se ha basado el modelo dominante.
- *Tecnología.* Estados Unidos y Europa dejarán de ser los únicos centros líderes de referencia para el desarrollo tecnológico. Habrá grandes bolsas de investigadores en China e India que revitalizarán la investigación y la innovación (I+i) a partir de nuevas perspectivas y formas de pensar. Una vez más son las personas el motor del

nuevo desarrollo, con sus nuevas competencias, habilidades y estructura mental.

- *Lo femenino.* Si el siglo XX se puede identificar como la era de la tecnología, el siglo XXI será el de lo femenino. El 52% de la población mundial son mujeres, en la Unión Europea hay más mujeres que hombres con títulos universitarios, hay más doctoras, juezas y empleadas de las administraciones públicas. Dos de cada tres nuevas empresas las fundan mujeres, que crean más del 70% de los nuevos puestos de trabajo; las mujeres es responsable del 80% de las decisiones de compra de productos y servicios; es cuidadora de los niños y mayores en la unidad familiar.
- *De la igualdad a la diversidad.* La realidad es que la gestión de la inclusión de la diversidad emergerá como un imperativo empresarial. Y sólo la educación -no importa su nivel- que logre integrar la inclusión de la diversidad como política y ética clave en su desarrollo podrá sobrevivir en los futuros escenarios altamente diversos.
- *Regiones emprendedoras.* En el siglo XXI las organizaciones decidirán su localización por los perfiles diversos y la formación crítica con sus realidades de las personas. Las regiones competirán por el talento diverso para ser “ciudades de referencia preferidas para vivir, trabajar e invertir.”
- *Cambio demográfico.* La nueva estructura de distribución de la población traerá una transformación del comportamiento e instruirá la nueva legislación a medida que el género y la edad se convierten en factores claves de la sostenibilidad social y económica. El sistema no puede permitirse el lujo de prescindir de la contribución de las mujeres en ninguna parte del mundo, tanto en el ámbito social como en el profesional y en el escenario político. La edad no será condicionante para la jubilación, a medida que las empresas no puedan permitirse perder el valor acumulado de la “experiencia” quedándose sólo con el conocimiento joven.

*La persona como eje.* El horizonte de los próximos 15 años tendrá su eje en la persona. Esto requiere un nuevo contrato social y una profunda reflexión sobre el compromiso hacia la humanidad, los derechos, la

---

equidad y la responsabilidad, así como un proceso incluyente de personas con perfiles diversos que conforman la comunidad global, con respeto hacia sus culturas y competencias específicas, todos contribuyendo desde sus diferentes perspectivas. Será la clave para la creación de un futuro sostenible tanto para la educación como para la sociedad (Casanova, 2007).

Por lo tanto, se requiere buscar nuevos modelos de relación entre los diversos grupos humanos, equipos de trabajo y entre sus culturas, y la búsqueda constante de un mundo de paz. La paz no se puede construir de modo eficaz y duradero sobre un campo minado de muertos, opresiones, injusticias, esclavitud, superioridad, protagonismo, ignorancia, indiferencia e incoherencia. La paz exige y requiere la justicia, el respeto, la igualdad, la cooperación, el perdón y la verdad. La paz no es ausencia de conflictos; es convivencia, colaboración, madurez y solución acordada de los conflictos. Hay que edificarla día a día. No hay camino para la paz; la paz es el camino (Muñoz, 2003). La interculturalidad pretende este nuevo modo de relación.

La interculturalidad aparece cuando las sociedades en contacto descubren y aceptan la existencia de los *otros* -las *otras*- (vecinos, extranjeros, invasores, rivales, enemigos, las y los originarios del lugar, prójimos a fin de cuentas), con quienes es inevitable y necesario convivir, y las posibilidades de compartir lenguas, idiomas, espacios, experiencias, de hacer suyos ciertos conocimientos y expectativas de las otras personas y culturas, y de crear ámbitos de intersección.

Por lo que este proyecto tiene esa finalidad de buscar y abrir caminos de diálogo, relación y convivencia entre la diversidad étnica que asiste a la escuela, según el pensamiento de que la interculturalidad “no supone olvidar la propia cultura ni la identidad sino todo lo contrario: una identidad es mucho más rica y fuerte cuantas más diferencias es capaz de acoger sin necesidad de reprimir” (López, 2008: 31).

El presente plan de convivencia intercultural se realizará a partir de los siguientes aspectos:

1. Líneas de actuación. Objetivos previstos
2. Principios de actuación
3. Políticas y estrategias
4. Método y técnicas

5. Desarrollo de las actividades
  - Acciones
  - Ámbito
  - Actores-actoras
6. Recursos
7. Evaluación
8. Retroalimentación
9. Anexos

#### **4.1.1 Líneas de actuación: Objetivos previstos**

En este contexto, las escuelas o centros educativos no deben ser indiferentes, sino jugar un papel protagónico como lugar de fortalecimiento y consolidación de la identidad. “Hay que tomar la posición de rescatar, estudiar, analizar, promover, difundir, reactivar, practicar y fortalecer la importancia de ser maya” (Velásquez, 1994, citado en Herrera, 2004:139).

Se proponen una serie de *objetivos* a conseguir con la puesta en marcha de este plan de convivencia:

Facilitar la incorporación a la educación, socialización e igualdad social y educativa de estudiantes de población originaria diversa guatemalteca, contrarrestando los procesos de exclusión social, discriminación y racismo, desarrollando actitudes de comunicación y respeto mutuo entre todas y todos los estudiantes independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico.

- Impulsar el respeto a la identidad étnica cultural de la persona dentro y fuera de la comunidad educativa.
- Promover la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción en un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad para todo estudiante que llegue a la escuela, prestando una atención preferente a aquellos que provienen del colectivo de los excluidos y a los que por sus condiciones sociales se vean más desfavorecidos, articulando medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida.
- Potenciar los aspectos de enriquecimiento que produce el aporte de diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con

---

el mantenimiento y difusión del idioma y cultura propia de población diversa minoritaria.

- Una relación recíproca entre autoridades, coordinaciones, docentes y estudiantes para que el plan de convivencia integre a toda la comunidad educativa. Entendemos que todos y todas deben promover el aprendizaje y favorecer la coherencia de sus actuaciones con las de las demás personas de la universidad y fuera de ella.
- Impulsar la coordinación y la colaboración con otras instituciones, administraciones y asociaciones no gubernamentales para la convergencia y desarrollo de las acciones de compensación social y educativa dirigidas a los colectivos de pueblos originarios y otros sujetos en situación de desventaja social.

#### 4.1.2 Principios de actuación

Interculturalidad para todos y todas.  
Convivencia, respeto y valorización de todas las culturas  
(Varios autores, 1999).

En cuanto a los *principios de actuación* que deben guiar estas acciones de convivencia intercultural, se pueden citar:

##### *El reconocimiento y el respeto al legítimo otro-otra*

Este principio viene del pensamiento del profesor Maturana, cuando dice que muchas veces como personas tendemos a temer, envidiar o despreciar a los demás, pero no a aceptar ni a respetar. Y sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia no existe educación, no hay fenómeno social (Maturana, 1992). Por lo que se hace necesario vivir una educación que logre que la persona aprenda a aceptarse y a respetarse a sí misma al ser ella misma aceptada y respetada en su ser, porque así aprenderá a aceptar y respetar a los demás.

Si queremos conocer la emoción del otro, debemos mirar sus acciones; si queremos conocer las acciones del otro, debemos mirar su emoción.

Estas miradas sólo son posibles en la medida en que no prejuzguemos lo que vamos a ver antes de mirar, siendo ese un acto de sabiduría.

Lo central en la convivencia humana es el amor, las acciones que reconocen al otro como un legítimo otro en la realización del ser social que vive en la aceptación y respeto por sí mismo, tanto como en la aceptación y respeto por el otro-otra.

*Este principio también es el de la otredad para otros autores.*

En Guatemala vivimos arrastrando el modelo educativo de la cultura occidental hegemónica, que se concretiza en un unilateralismo potenciado, toda vez que representa la centralidad cosmológica de unos pocos seres humanos. En el marco de esta concepción racionalista, la ciencia de la educación se exonera de cuidar por el embellecimiento o moralización de la cotidianidad (considerada como ámbito de lo óptico, es decir, de aquello ontológicamente desjerarquizado) y se auto-habilita para la especialización en la productividad metódica y controlada de la episteme (Maturana y Verden-Zoller, 1994).

La ciencia de la educación apunta, de este modo, a la simplificación del mundo para garantizar su mejor inteligibilidad, al mismo tiempo que exorciza rupturas, discontinuidades y desafíos que involucran lo que ontológicamente aparece como lo diferente. Forma y contenido, método y objeto se homogeneizan absolutamente facilitando el desvelamiento de las verdades que trascendentemente gobiernan la dinámica del mundo humano y natural.

Abordar la otredad en educación es hablar de superar los problemas más acuciantes y vergonzantes del presente (inmoral crecimiento de la pobreza, xenofobia, racismo y discriminación, muerte evitable de millones de niños por ausencia de una atención médica adecuada, clínica y opulenta apropiación por parte de unos pocos de los bienes culturales, violencia, persistencia de la guerra como medio de resolución de conflictos, destrucción del equilibrio ecológico de la biosfera, vil desprecio por la vida en el universo, entre otros) y supone necesariamente una profunda modificación perceptiva de la realidad.

---

Es imprescindible una nueva formulación y edificación de los modos relacionales de los seres humanos entre sí, de los seres humanos con los demás seres vivos y con la totalidad de la naturaleza.

Todo ello sólo será posible si se parte de una cosmología y una educación radicalmente distintas. El efecto de las mismas deberá ser el abandono de una ontología avocada a la artificialidad del reino de lo trascendente y su reemplazo por una ontología de lo óntico que restituya al ser a la particularidad, singularidad e irremplazabilidad de los individuos y entes concretos.

La atención a los plurales registros en que se desnuda la educación enriquecerá las relaciones convivales de la humanidad recuperando formas del conocimiento que se sepultaron con el entronizamiento despótico de un conocimiento inmaculadamente racional-intelectual. Una ciencia más compleja habrá de sustituir a la ciencia predominante. La nueva ciencia deberá necesariamente ser holística o ecológica y habrá de hallarse abierta a la infinita riqueza de la particularidad concreta (Capra, 1998).

La complicada diversidad de lo existente requiere del ser humano una predisposición a la aceptación de lo diferente. Tal predisposición no es solamente expresión de apertura epistemológica, sino también ética y política. El reconocimiento del valor inherente o intrínseco que poseen las formas no racionales de la vida constituye un valioso antecedente cosmológico para la enunciación de esta ontología de la diferencia (Singer, 1997).

La actitud coherente ante la multiformidad de la vida no consiste en simplificar, sino más bien en complejizar: comprender que los seres, entes y procesos que constituyen la trama de lo real no son reductibles a las abstracciones formales y matematizantes que la soberbia intelectual de los humanos ha estipulado hasta el presente como modo de apropiación cognoscitiva de la realidad (Morin y Kern, 1993).

No se trata, entonces, de establecer un código de homogeneización ontológica ni de imponer visiones que se suponen copias insuperables de la realidad, sino de aceptar los múltiples bosquejos que millones de individuos trazan en la aventura hedónica de la existencia. No se trata,

pues, de tolerar lo que se considera apartado de la normalidad, sino de convivir enriquecedoramente con lo genuinamente diferente.

### ***La convivencia intercultural***

Esta es la modalidad seleccionada para lograr la convivencia, reconociendo y valorando las diversas expresiones culturales en plano de igualdad, a través del fortalecimiento de la identidad de la persona con su pueblo, y promoviendo la unidad en la diversidad.

Iniciar el camino para construir la transformación en la convivencia es una de las claves para el cambio y la manifestación de signos de la convivencia, en el respeto que conlleva el cambio de corporalidad, el encuentro de una dinámica donde se constituye un espacio operacional que permite la reflexión, la aceptación del otro/otra como un legítimo otro/otra. Es la relación del ser y del parecer, en la que el ser humano en convivencia puede hacer y lograr transformaciones fundamentales, donde el ser no sea nunca negado (Maturana, 1992).

Es necesaria la construcción de un marco de convivencia donde todos y todas se sientan reconocidos, bajo una dimensión integral que conecte la escuela con la realidad social.

Es necesaria asimismo la voluntad de crear herramientas metodológicas y acciones de sensibilización que faciliten un mejor conocimiento para derribar estereotipos, prejuicios y puntos conflictivos, derivados de abordar la igual valía y oportunidad de la población diversa existente en la escuela, e ir abriendo el camino del reconocimiento de la riqueza cultural de los pueblos originarios.

Con el fin de evitar la ruptura con su cultura y favorecer su motivación y autoestima, en los centros de interés, en la socialización de contenidos, las metodologías, el vocabulario... se procurará partir de elementos de la cultura del estudiante según la diversidad.

### ***La solidaridad y la tolerancia***

Ejemplificando lo vivido.

**A manera de Reflexión...**

---

Doña Francisca, mi madre, vive en una comunidad del occidente de Guatemala. La pobreza económica es grande. Muchas veces sus hijos e hijas no tienen qué comer. Todas las mañanas sale a trabajar. Es empleada en una casa de gente económicamente rica de la comunidad. Hace varios días que pasa hambre. Pese a eso, sigue trabajando con empeño.

El otro día, a la hora de la comida, le ofrecieron un plato preparado y bien servido. Doña Francisca no se lo comió, sólo lloraba. Momentos después, le ofrecen un vaso de jugo. Le preguntaron: “Doña Francisca, ¿por qué no come?” “¿Qué le pasa, doña Francisca?”, pregunta otra empleada. “¿O no tiene hambre?” “Claro que sí tengo”, respondió ella. “Pues entonces coma”. “Es por mis hijos e hijas”. “¿Qué tiene que ver esto con sus hijos e hijas? Calme el hambre para que aún pueda seguir ayudando a su familia y tenga fuerzas para trabajar”. “No, hoy no quiero comer”, respondió con determinación doña Francisca. “Si como, me va a hacer daño la comida. En vez de tomar esa comida prefiero sentir lo que mis hijos e hijas están sintiendo: hambre. Si no, ¿qué clase de madre soy? No quiero dejar de ser buena madre a causa de un plato de comida”.

Doña Francisca ciertamente no sabía definir lo que es la solidaridad. Pero la vivió plenamente, en su sentido más profundo y radical. Allá en ese nivel en el que las personas se identifican, con su destino, unas con otras, en el sufrimiento y en la alegría, en el dolor, en el hambre, en la postración, en la ignorancia e inocencia; esa es la solidaridad (Herrera, 2004).

Muchos años después migré a la ciudad capital y escuché que decía un indigente en la calle: “Yo no tengo miedo por la falta de pan”. Ellos siempre consiguen alguno. “De lo que tengo miedo es de la soledad”. La solidaridad impide que alguien se quede solo con su hambre y que se sienta solo.

Sin esta actitud solidaria, ¿puede la humanidad seguir siendo humana? Sin la solidaridad esencial continuaremos agrediendo a la naturaleza. Si no nos identificamos con cada elemento del universo, si como personas no nos sentimos parte del sol, de la luna, de las estrellas, de las nubes, de los árboles, de las flores, de los pajaritos, de los animales, del aire, de la lluvia, del universo en general, y si seguimos sin ver al otro como

un legítimo otro, no podremos vivir en espacios de armonía y convivencia. Si no vivimos una experiencia de no-dualidad con las personas, con los pobres, con los hambrientos, entonces ciertamente seguirá habiendo episodios de dolores y agonías en el mundo hasta el final de nuestro camino.

Al hablar de un mínimo de solidaridad entre las personas que supere la soledad y que haga la unión, llega el recuerdo de Pablo Freire a mi mente, cuando dice “la unión hace la fuerza”, la unión al solidarizarnos con las necesidades y los problemas de los demás. Tal como nos dice Martín Luther King, “si tenemos fe seremos capaces de transformar la disonancia estridente de nuestro mundo en una maravillosa sinfonía de fraternidad. Si tenemos fe seremos capaces de trabajar todos juntos, de luchar todos juntos, de ir a la cárcel todos juntos, de alzarnos por la libertad todos juntos, con la esperanza de que un día seremos libres”. Por lo tanto, es oportuno hacer propias las palabras del Popol Wuj: “Tú eres yo y yo soy tú”.

Pero si la solidaridad florece entre las personas, entonces sí respetaremos y veneraremos, veneraremos y amaremos, amaremos y nos unificaremos entre nosotros y con todo. Todo estará salvado porque todo, finalmente, estará ligado y re-ligado a partir del corazón. A partir de esto, hasta el hombre-mujer es soportable, porque nunca será el hambre de uno solo en su soledad. Muchedumbres estarán de su lado porque el ser humano siempre habitará solidariamente en el mundo. Por eso nadie es una isla, ni un meteoro perdido en el espacio. Todos y todas nos pertenecemos, todos y todas estamos dentro de algún campo de energía benefactora, todos somos el universo que siente, que piensa, que ama, que se solidariza y se venera.

Concluyendo, entonces, diré que cuando dos o más personas se unen y colaboran mutuamente para conseguir un fin común, hablamos de solidaridad. *La solidaridad y la tolerancia son valores de gran trascendencia* para todos y todas en la humanidad, cuando reflexionamos sobre la situación de aquellas personas menos favorecidas que nosotros y no cerramos los ojos frente a sus problemas y necesidades.

La tolerancia es la expresión más clara del respeto por los demás y, como tal, es un valor fundamental para la convivencia pacífica entre las

---

personas. Este valor, si se practica, es el que reconoce a los demás como seres humanos, con derecho a ser aceptados en su individualidad y su diferencia.

**👣** *La educación debe ser un proceso científico, humanístico, crítico, dinámico, participativo y transformador con la finalidad de educar cívica y democráticamente para la convivencia social, política e intercultural.*

#### 4.1.3 Políticas y estrategias

“La atención a la diversidad exige, para ponerse en práctica con garantías, una transformación relevante de la cultura dominante de la escuela. La atención a la diversidad debe impregnar todos y cada uno de los elementos y factores que participen en la dinámica de la escuela, incluida, lógicamente, la organización escolar. La organización no es un proceso que pueda aislarse dentro de la escuela, ni que afecte tan sólo a una parte de la misma. Cuando hablamos de los aspectos organizativos de la integración tenemos que referirnos a todas sus dimensiones, a la organización de toda la escuela, de todo el centro como unidad educativa y funcional.” (Balbás, 1994, citado en Luque y Torreblanca, 2007: 142).

Las políticas y estrategias que se proponen tienen la finalidad de ir abriendo el camino para llegar a construir una universidad para todos y todas, y alcanzar lo que se desea en el plan propuesto sobre convivencia intercultural. Éstas vienen organizadas en los siguientes aspectos:

**👣** *Lo que no se conoce, no se valora. Conocer para convivir*

En el sistema educativo, y de forma específica en la educación superior, no se asume la importancia que tiene la diversidad étnica cultural en los procesos formativos, y abordar el tema de la educación intercultural aún es complejo, por lo que se busca que la comunidad educativa se sensibilice con este tema, analice, conozca y reconozca la riqueza cultural de las otras comunidades y pueblos.

¿Cómo se va a lograr todo esto? Conociendo, estudiando, investigando, aprendiendo, participando, respetando más...

- Dirigiendo la mirada a los tipos de relaciones entre culturas.
- Abriendo los ojos a la diversidad.
- Diagnosticando la realidad educativa de la universidad y sus unidades académicas.
- Mediante el reconocimiento y la visibilidad de otras culturas y pueblos dentro de la comunidad educativa universitaria dentro y fuera de ella.

### ***La interculturalidad es para todos y todas***

Es urgente la transformación del pensamiento que se tiene en Guatemala respecto a que la educación intercultural es sólo para los pueblos originarios, ya que es imposible construir relaciones interculturales si sólo un pueblo asume esa perspectiva y los demás mantienen esquemas y posturas dominantes o asimilacionistas.

La educación válida para todos y todas las personas ha de ser intercultural, es decir, ha de educar al ciudadano en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas en un plano de igualdad, configurando una realidad cultural dinámica, en continua transformación, donde la diversidad se entiende como un elemento enriquecedor para todos y todas (Edupaz, 1998).

A la educación intercultural debe dársele la importancia que requiere y debe generalizarse a todos los sectores, público y privado; a todos los niveles, desde preprimaria hasta la educación superior (universidad estatal, privadas y centros de estudios superiores); y en todas las modalidades y servicios.

¿Cómo se va a lograr todo esto? Consiguiendo que todas las personas de la comunidad educativa universitaria tengan voluntad para asumirlo y llevarlo a la práctica.

- Es importante que todas las personas en la universidad y en la “comunidad educativa” en general, conozcan el plan de convivencia intercultural y así puedan apoyarlo.
- Informando en diferentes idiomas (de acuerdo a la diversidad étnica que asiste a la unidad académica) mediante afiches,

---

tableros de información, revista educativa, sobre el contenido de las actividades a desarrollar dentro del plan de convivencia.

- Aclarando cómo se puede participar en el proceso de desarrollo del plan de convivencia intercultural, porque todos y todas podemos y debemos hacerlo.
- Mediante la participación activa de todos los sectores de la comunidad educativa (Autoridades, docentes, estudiantes y administrativos).

 ***Todas y todos ayudan a construir la democracia plural, multicultural y multinacional***

Para llevar a cabo este proceso es oportuno abrir los ojos ante la realidad, ver el pluralismo como una categoría general de la sociedad democrática (social, política, jurídica, entre otros aspectos) y el multiculturalismo como un componente necesario y por lo tanto complementario del anterior.

El multiculturalismo, en su sentido amplio, abre las puertas no sólo a diferencias culturales, en el sentido débil de cultura que analizamos al referirnos a las minorías nacionales, sino a un principio que subvierte la propia homogeneidad de la nación concebida como comunidad político-cultural; a saber: al *conflicto de valores*, al pluralismo no sólo como diversidad de creencias e ideales éticos personales, sino como *modos de vida* compartidos y necesidades diferentes (Gray, 2001).

Guatemala es un Estado que contiene diversos pueblos en su seno, las cuales están exigiendo y demandando respeto, reconocimiento y participación, una educación que enfrente el reto de dejar de ser uniformadora y excluyente, para convertirse en multicultural e intercultural.

Nuestro gran desafío está, entonces, en asegurarnos una educación que afirme la propia personalidad de cada ciudadano o ciudadana en su comunidad y rechace los efectos alienantes de la homogeneidad: una educación que, dentro de un contexto de pluralidad y participación, justifique la necesidad de que las distintas comunidades permanezcan juntas, enfrentando un destino común; y además, que les garantice la

igualdad de oportunidades de cara al exterior, y una mayor capacidad de respeto, supervivencia y desarrollo.

Por lo tanto, la universidad, de cara a aplicar la perspectiva intercultural en términos generales de la vida social y específicamente en el campo de la educación, deberá tener claro el pluralismo cultural que la escuela presenta y todo lo que implica el proyecto educativo de la misma, la filosofía política que el mundo contemporáneo cristaliza como nuevo paradigma y el replanteamiento del nuevo currículum con visión holista de la educación. Por lo tanto, antes de postular este paradigma, es preciso revisar y construir la democracia plural, multicultural y multinacional, que trata no sólo de oponerse al racismo, sino de superar el asimilacionismo.

¿Cómo se va a lograr todo esto? Con los cuatro pilares de la educación, propuestos por Delors (1996): aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

- Con la incorporación de docentes con identidad originaria que puedan cubrir las necesidades de la población estudiantil de pueblos originarios diversa que asiste a la universidad desde sus diferentes pensamientos, para que respondan a los objetivos del plan de convivencia intercultural.
- Incorporando dentro del currículum de las diferentes unidades académicas de la universidad una sección de estudios de la diversidad cultural, multi e interculturalidad y en algunos cursos que servirán para apoyar la convivencia intercultural, seleccionando los contenidos y procesos metodológicos para el desarrollo de la propuesta.
- Garantizando la actualización permanente de docentes a fin de que puedan llevar a la práctica y ser coherentes a la hora de implementar y fortalecer los procesos de educación intercultural.
- Mediante la actualización de los conocimientos pedagógicos al abordar la educación intercultural, dando respuesta a la diversidad étnica que asiste a la universidad.

- 
- Adquiriendo la documentación bibliográfica necesaria acerca de profesionales de pueblos originarios que se dedican a la investigación para el fortalecimiento del conocimiento sobre la educación de sus comunidades y pueblos.
  - Con la realización de actividades interinstitucionales que generen el debate y análisis de la problemática nacional con relación al tratamiento de la diversidad étnica, a fin de lograr la concienciación acerca de la importancia que tiene el abordar la interculturalidad en la educación superior.
  - Mediante el fortalecimiento de la autoestima e identidad cultural del o la estudiante, que se proyectará en el abordaje del conocimiento y saberes de otras comunidades, pueblos y culturas, a fin de contrarrestar lo que se les ha enseñado y les hacen sentir: que no valen nada ante otras culturas.

### *El cumplimiento de leyes, tratados, acuerdos y normas jurídicas*

Es lamentable reconocer que aún autoridades, docentes y sobre todo estudiantes, futuros profesionales que tratarán con población diversa en Guatemala, no conocen -y por lo tanto no asumen la responsabilidad que conlleva su conocimiento- los marcos jurídicos y la vigencia de leyes, tratados, convenios, normas y acuerdos que respaldan el tratamiento de la diversidad étnica cultural, ya sea a nivel internacional o nacional, y el papel que tiene la educación para el fortalecimiento de los derechos humanos y del ciudadano o ciudadana en cada pueblo o nación.

¿Cómo se va a lograr todo esto? Iniciando el camino para...

- Investigar, estudiar y analizar cuáles son esas leyes, tratados, normas jurídicas, acuerdos, planes y otros convenios que respaldan el tratamiento a la diversidad étnica cultural y en los que se justifica y fundamenta la educación intercultural en todos los niveles educativos, y por ende se respalda con normas jurídicas el plan de convivencia intercultural.
- Garantizar que se cumplan esas leyes, convenios, normas, acuerdos que respaldan el tratamiento a la diversidad étnica en

todas sus manifestaciones y responder a la necesidad de abrir un currículum educativo que aborde esa diversidad, como hace la educación intercultural y por ende el plan de convivencia intercultural.

#### **4.1.4 Método y técnicas**

Los centros docentes y el modelo educativo de la segunda mitad del siglo XX, y los maestros y maestras formados durante la mayor parte de este periodo, que son los que se encuentran hoy en las escuelas, han sido diseñados y formados para la uniformidad y hacia la uniformidad como criterio, intentando buscar una verdad que el postmodernismo ha barrido de sus mentes, provocándose muchas veces un desorden y vacío interior que no se ha acabado de asumir (Luque y Torreblanca, 1997).

Teniendo en cuenta que los objetivos planteados en el presente diseño del plan pretenden principalmente responder a una educación que propicie la convivencia intercultural, el pensamiento que se seguirá en este proyecto será el de la visión holista en todo el proceso. Considerando siempre la interculturalidad, que se basa, ante todo, en esfuerzos para aplicar valores holísticos.

Conociendo que la diversidad del pueblo guatemalteco es compleja, surge la preocupación de acercarse a una vigilancia epistemológica de su fuerza analítica y heurística, y al principio de la complejidad que es propio de los intelectuales mayas y que tiene coherencia con la perspectiva holística de la educación.

Entre los principios de la cosmovisión maya se encuentran el de la complementariedad, la continuidad, la interdisciplinariedad o la integralidad, los cuales también se encuentran dentro de los principios de la holística aplicados a la educación.

Los métodos a seguir pueden ser muchos, pero para este caso nos centraremos, con la participación de toda la comunidad educativa, en la puesta en marcha del presente plan, partiendo de un diseño que nos pueda ir abriendo y facilitando los procesos a seguir.

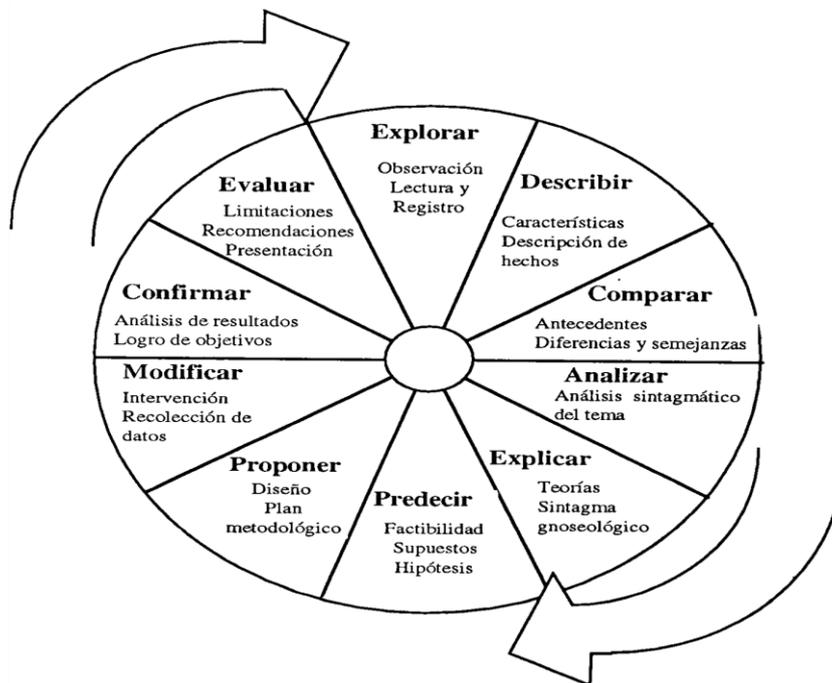
Este proyecto se encuentra fundamentado en un proceso sistemático de búsqueda e indagación que recorre los estadios descriptivo,

comparativo, analítico, explicativo y predictivo de la espiral holística. A partir del estadio descriptivo se identifican necesidades y se define el evento a modificar; en los estadios comparativo, analítico y explicativo se identifican los procesos causales que han originado las condiciones actuales del evento a modificar, de modo que una explicación plausible del evento permitirá predecir ciertas circunstancias o consecuencias en caso de que se produzcan determinados cambios; el estadio predictivo permitirá identificar tendencias futuras, probabilidades, posibilidades y limitaciones. En función de esta información, los o las responsables de la puesta en marcha del presente plan deberán socializar, diseñar o crear una propuesta capaz de producir los cambios deseados.

Las fases metodológicas serán coherentes con los objetivos específicos, para lograr alcanzar los objetivos propuestos. Desarrollando las siguientes fases:

<b>FASES</b>	<b>MÉTODO</b>
Descripción	Estudio etnográfico
Comparación	Grupo de discusión
Análisis	Análisis documental
Explicación	Expertos claves Expertos clave

**Se espera poder desarrollar el Ciclo metodológico para la puesta en marcha del presente diseño de la siguiente manera:**



Fuente: Luis Carro, 2008.

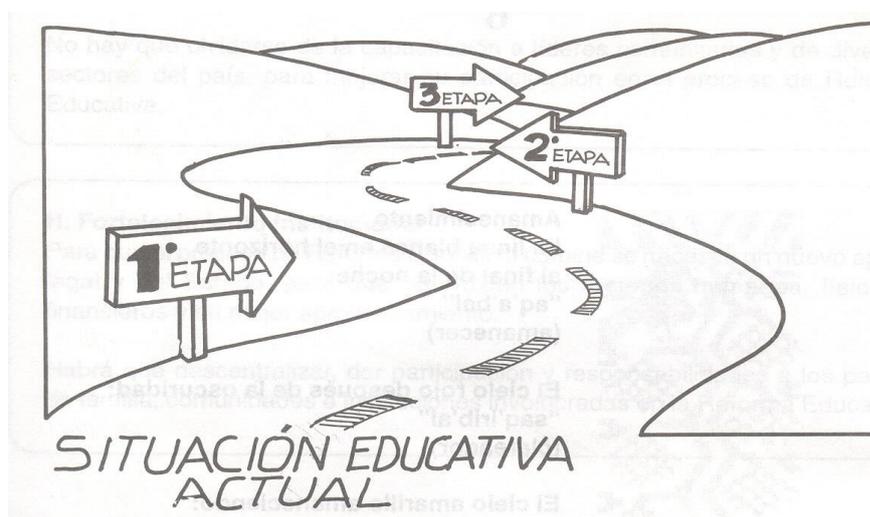
Las técnicas que se seguirán serán las siguientes:

- a) Análisis y estudio de la realidad, “protocolo accesible a la diversidad cultural que asiste a la unidad académica”.
- b) Talleres y reuniones de trabajo.
- c) Debates, seminarios, congresos.
- d) Trabajo por comisiones.
- e) Visitas de campo.
- f) Formación-sensibilización del docente.
- g) Voluntariado.
- h) Entrevistas abiertas.
- i) Observaciones.
- j) Historias de vida.
- k) Estudios de casos.
- l) Participación de estudiantes de otras instituciones en la universidad.
- m) Participación de otras instituciones en la universidad.
- n) El cine y la educación intercultural.

#### 4.1.5 Desarrollo de las actividades

“(…) Existen en Guatemala muchas formas de entender la diferencia étnica y de entenderse en ella, tanto entre mayas como entre “no mayas”, precisamente por la fuerza de las ideologías que se han construido para justificar la desigualdad asociada a la diferencia étnica; pero también por las formas en que los diversos actores étnicamente marcados han buscado adaptarse a ellas y sobrevivir con una dignidad que se les niega.” (Bastos y Cumes, 2007: 12-13).

“(…) Es muy difícil ir más allá de los análisis coyunturales, hacer etnografía con el tiempo y la profundidad necesarios para llegar a la “descripción densa” de los comportamientos sociales. Es muy difícil desde las universidades y centros de investigación nacionales, es un privilegio casi sólo al alcance de los estudiantes norteamericanos o europeos” (Bastos y Cumes, 2007: 31).



PRIMERA ETAPA (un año)

**Planificación y conocimiento del plan.** En esta etapa se tiene la finalidad de poder lograr la sensibilización, formación y actualización docente y el conocimiento de la situación educativa en que se encuentra la universidad actualmente.

**Cuadro 17. Propuesta de acciones en la primera etapa**

No.	Acciones	Ámbito	Actores-actoras
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilizar a la comunidad educativa de la universidad sobre la necesidad del respeto y reconocimiento de la diversidad étnica que asiste a la escuela a través de diferentes acciones, y concienciar de la importancia que tiene el llevar a cabo y poner en marcha el plan de convivencia intercultural.</li> </ul>	Instalaciones de la USAC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Expertos invitados para el desarrollo de los temas.</li> <li>* Autoridades.</li> <li>* Docentes.</li> <li>* Personal administrativo.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formar y perfeccionar el recurso humano, autoridades y docentes, para conocer el porqué de la importancia de abordar el tratamiento a la diversidad étnica cultural.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Expertos, autoridades, docentes.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisar las leyes que fundamentan la educación intercultural.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Autoridades, docentes.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conformación de una comisión intercultural, que será la encargada de hacer realidad el diseño o buscar la modificación de la propuesta.</li> <li>Fortalecer la comisión intercultural.</li> </ul>	Instalaciones de la USAC.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Expertos, autoridades, coordinadores de las diferentes áreas, docentes.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacer el conteo de los recursos humanos necesarios o, en su caso, la selección e incorporación del nuevo personal.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Autoridades, coordinadores de las diferentes áreas, docentes.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Facilitar la participación y la movilización para el desarrollo de las actividades.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Autoridades, coordinadores.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Investigar la realidad educativa actual de la escuela y la riqueza cultural que posee de acuerdo a la diversidad de población que asiste a la misma.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Autoridades, Instituto de investigaciones, docentes.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consultar y validar el diseño del plan de convivencia intercultural.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Autoridades, coordinadores, docentes.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>Corroborar la transformación del currículo (programas, objetivos, contenidos, metodología, textos y otros).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Autoridades, docentes, comunidad educativa.</li> </ul>	
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar y publicar materiales educativos interculturales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Autoridades, Instituto de investigaciones, docentes.</li> </ul>	

SEGUNDA ETAPA (un año).

**Desarrollo y consolidación del plan.** En esta etapa se tiene el objetivo de poder lograr la organización y participación plena de toda la comunidad educativa de la universidad en la ejecución y la puesta en marcha del plan.

**Cuadro 18. Propuesta de acciones en la segunda etapa**

Nº	Acciones	Ámbito	Actores-actoras
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecer la participación y la representación plena y activa de la diversidad étnica de la población estudiantil.</li> </ul>	Instalaciones de la USAC.	Autoridades, docentes, comisión de interculturalidad, estudiantes.
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuar con los procesos de acuerdo a lo planificado o establecido en el plan.</li> </ul>	Instalaciones de la USAC.	Comisión de interculturalidad.
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecer la utilización de nuevas formas de educación intercultural a partir de la puesta en marcha del plan.</li> </ul>	Instalaciones de la USAC.	Autoridades, docentes y comisión de interculturalidad.
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar la comunicación y la formación intensiva de toda la comunidad educativa en la aplicación y puesta en marcha del plan de convivencia intercultural.</li> </ul>	Instalaciones de la USAC.	Autoridades, docentes, comisión de interculturalidad, estudiantes.
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promocionar e informar en diferentes idiomas (de acuerdo a la diversidad étnica que asiste al centro educativo) mediante afiches, tableros de información, revista educativa, sobre el contenido de las actividades a desarrollar dentro del plan de convivencia.</li> </ul>	Instalaciones de la USAC.	Comisión de interculturalidad.
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar y crear normas para la eliminación de todas las formas y procedimientos de discriminación y racismo.</li> </ul>	Instalaciones de la USAC.	Comunidad educativa.
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aclarar cómo se puede participar en el desarrollo del plan de convivencia intercultural.</li> </ul>	Instalaciones de la USAC.	Comisión de interculturalidad.

TERCERA ETAPA (un año).

**Consolidación y fortalecimiento del plan.** En esta etapa se tiene el propósito de poder lograr la integración y participación de toda la comunidad educativa y la coordinación de actividades extra-aulas e institucionales.

**Cuadro 19. Propuesta de acciones en la tercera etapa**

N°	Acciones	Ámbito	Actores-actoras
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar ya en esta etapa con recursos humanos suficientes y adecuados.</li> </ul>	Instalaciones de la USAC.	Autoridades, comisión de interculturalidad.
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detectar los problemas por cursos, contenidos, metodologías, relaciones interpersonales y de convivencia.</li> </ul>	Instalaciones de la USAC.	Autoridades, docentes, comisión de interculturalidad y estudiantes.
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propuestas por parte de docentes involucrados en cuanto al programa del curso con enfoque intercultural.</li> </ul>	Instalaciones de la USAC.	Autoridades, docentes, comisión de interculturalidad.
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar los avances del plan intercultural para su seguimiento o reencauce.</li> </ul>	Instalaciones de la USAC.	Expertos clave, autoridades, comisión de interculturalidad y docentes.
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar actividades interdisciplinarias con enfoque intercultural, dentro de la escuela y con otras escuelas o facultades.</li> </ul>	Universidad de San Carlos de Guatemala.	Autoridades, docentes, comisión de interculturalidad y estudiantes.
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar jornadas abiertas de sensibilización, en coordinación con docentes y con representantes de otras instituciones y organizaciones, para abordar el tema de la educación intercultural superior, desvelando la exclusión racial que hasta el momento se siente y se vive en Guatemala.</li> </ul>	Instituciones, universidades, ONGs a nivel nacional.	Expertos en el tema, autoridades, docentes, comisión de interculturalidad y estudiantes de la USAC.
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar o contar con una estrategia para el seguimiento del plan de convivencia intercultural, aunque en el currículum ya se aborde el tema.</li> </ul>	Escuela de Trabajo Social.	Expertos en el tema, autoridades, docentes, comisión de interculturalidad y Est. de la USAC.

---

#### 4.1.6 Recursos

“(…) Avanzamos hacia un modelo de pluralismo cultural. Algunas minorías étnico-culturales están creciendo en número y capacidad de actuación social y política en nuestra sociedad, y puede que estas minorías no acepten las prácticas de aculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas en contacto con la “cultura dominante”. ¿Debe la escuela estar al servicio del mantenimiento de la diversidad étnica-cultural, preservando y extendiendo el pluralismo? (Pulido y Herrada, 2007: 397-398).

La disponibilidad de los recursos para la puesta en marcha del plan es un factor determinante para el alcance de los objetivos del mismo, si éste se lleva a cabo. Estos recursos son:

##### 1. Humano

El papel del Consejo Superior Universitario es determinante para impulsar y asumir plenamente la necesidad de estos cambios y apostar decididamente por ellos.

En la universidad, para que se produzcan verdaderas transformaciones, habrá que esperar a que la diversidad étnica cultural se refleje en la composición de su sector docente.

Hay que modificar la plantilla profesional docente en la universidad, a fin de que se pueda asumir y trabajar según el compromiso de igualdad de oportunidades hacia la diversidad de la población estudiantil.

##### 2. Material:

Se refiere a la creación y uso de recursos y materiales didácticos culturalmente sensibles, a la necesidad de contar con materiales didácticos específicos que aborden educación, mediación, convivencia intercultural, entre otros aspectos; asimismo, es necesaria la revisión de los mismos para su utilización coherente a fin de detectar y eliminar los estereotipos y prejuicios culturales y racistas.

Existe la necesidad de crear, diseñar, incorporar, publicar materiales y textos en los que estén reconocidos todos los pueblos originarios culturalmente diversos con presencia en la universidad, de modo que

todas y todos los estudiantes se sientan representados en los discursos y las prácticas del plan.

### 3. Financiero:

Las autoridades académicas visualizarán, ajustarán o replantearán los costos indispensables para poder llevar a cabo el presente plan.

#### 4.1.7 Evaluación

“(…) Es importante participar, porque si se pide que se hagan mejor las cosas en Guatemala es necesario participar y no tener miedo de decir lo que uno piensa. No hay que permitir que unos pocos decidan por todos” (varios autores, 1999: 59).

Es importante tener en cuenta que, en las tres etapas del desarrollo del plan de convivencia intercultural, se destaca la participación y representación de todos los grupos étnicos y sectores de la comunidad educativa, por lo que para efectos de evaluación también se requerirán las mismas condiciones.

Dentro de las categorías de evaluación, se podrían llevar a cabo las siguientes:

- *Aspectos filosóficos del plan con relación al currículum de la universidad:* filosofía, objetivos, ideología, reglamentos, identidad cultural...
- *Aspectos de proyección: imagen interna y externa de la universidad:* proyección a la sociedad de acuerdo a la realidad nacional, compromiso de futuros profesionales en educación para la diversidad de los pueblos.
- *Aspectos académicos:* contenidos, metodologías, pensum de estudios, formación permanente del docente, creatividad, criticidad, entre otros temas.
- *Aspectos relacionales:* participación de la comunidad educativa, relaciones interpersonales, con las autoridades del

---

centro, relación con la sociedad, con otras escuelas y facultades y con otras instituciones...

- *Aspectos sobre los y las estudiantes:* organización y participación real del o la estudiante, orientación educativa, asunción de los valores y la cultura de la diversidad por parte del estudiante en la universidad.
- *Aspectos físicos de las unidades académicas:* planta física, servicios que se ofrecen: laboratorios, biblioteca, salones para actividades prácticas, espacios de recreación interculturales, entre otros (Azmitia, s/f).
- Se sugiere que la evaluación de las diferentes actividades se desarrolle de manera permanente.

#### **4.1.8 Retroalimentación**

Es de primordial importancia incluir esta sección o apartado, en donde se puede especificar la necesidad de que los resultados de las evaluaciones se conviertan en elementos para mejorar lo que hasta estas alturas se ha desarrollado y optimizar los efectos y cambios sustanciales que pudo haber provocado la metodología. Esto producirá mejoras constantes y permanentes en beneficio de la sociedad a mediano y largo plazo y contribuirá a la continua actualización del docente, los supervisores, directores y toda la comunidad educativa universitaria.

#### **4.1.9 Anexos**

### **Posibles recursos y herramientas que se sugieren:**

- 👣 Actividades específicas a realizar por etapas.
- 👣 Referencias bibliográficas para la sensibilización y formación de autoridades y docentes.
- 👣 Decálogo de interculturalidad.
- 👣 Decálogo del buen profesor.
- 👣 Decálogo del estudiante.



## ***QUINTO CAMINO: RESULTADOS***

### **5. Resultados de la Investigación**

La necesidad de un acercamiento a las actividades diarias y generales que se desarrollan en la universidad para dar respuesta al tratamiento de la diversidad étnica cultural hizo inevitable conocer algunas de sus fortalezas y debilidades con relación al tema de la convivencia intercultural que se vive en la institución. Esto fue posible gracias a la participación de diferentes actores que tienen relación con esa casa de estudios, dentro y fuera de ella.

Para establecer los resultados del trabajo de investigación, se hizo necesario regresar a la realidad estudiada a socializar el Plan de Convivencia intercultural... Una propuesta para la educación superior en Guatemala, con autoridades, docentes e investigadores de la Universidad de San Carlos de Guatemala, con el respaldo del Instituto Universitario de la Mujer de la USAC, que fue el ente mediador para llevar a cabo este trabajo, así como con expertos claves de diferentes instituciones que abordan el tema de la Educación Bilingüe Intercultural, específicamente con líderes del pueblo maya.

En este apartado describimos los resultados e información obtenida a partir de los diferentes puntos de vista de las personas que han intervenido en la investigación: expertos clave, miembros de grupos de discusión y personal académico entrevistado.

A su vez, estos resultados se ven complementados con una revisión de los estudios sobre la temática. Esta revisión teórica nos permitió

contrastar los datos empíricos con las teorías existentes en la literatura para poder, de este modo, identificar los componentes básicos de la convivencia intercultural.

Para la organización de la información se parte de una estructura con diferentes apartados a desarrollar, tales como: el contexto de exclusión, la situación cultural guatemalteca desde sus orígenes y cómo desde lo cultural también existen obstáculos: Educación Intercultural, Identidad y Ciudadanía. Asimismo, se aborda la educación superior estatal en el contexto social guatemalteco; la revisión histórica para entender la diversidad étnica, lo que nos invita a regresar al ayer para comprender el ahora.

En este camino también se abordará los nuevos escenarios a nivel internacional, el tratamiento político de la diversidad, la interculturalidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala, cooperación con organizaciones internacionales, los círculos académicos del poder, la formación continua y actualización de los docentes.

Además se hace mención, el análisis de documentos jurídicos legales de la Universidad de San Carlos de Guatemala, valoración de la propuesta “Convivencia intercultural... Una propuesta para la educación superior en Guatemala”, por parte de los miembros de la USAC, valoraciones generales sobre la propuesta, la convivencia eje de la interculturalidad, potencialidades de la USAC, y las posibilidades para la puesta en marcha de la propuesta.

## **5.1. Un contexto de exclusión: la situación cultural guatemalteca**

Para estudiar el marco de esta situación, expertos en el tema inician su reflexión, aporte y análisis sobre la importancia que tiene el revisar y analizar la historia de Guatemala.

Dado que culturas diferentes pero interrelacionadas han convivido durante más de cinco siglos, se podrá construir una sociedad mejor por medio del diálogo entre iguales. Las opciones del pueblo maya para sobrevivir han sido puestas a prueba. Sin embargo, su esencia está presente en el siglo XXI gracias a su lengua, sus valores, artes,

industrias, su comercio (microeconomías), producción agrícola y la voluntad de “ser y pertenecer” o la necesidad de “existir como tal”.

“(…) Es un pueblo que ha resistido y que da muestras de estar vivo, y no quiere renunciar a ello, aunque ha habido una gran parte de él que se ha visto obligada a hacerlo” (EEC1).

La capacidad de resiliencia que han tenido los pueblos originarios ha sido un factor determinante para que pueda seguir existiendo. Unido a ello la riqueza cultural de estos pueblos originarios, con todos sus principios, características y filosofía de vida. En este sentido, los y las líderes de estos pueblos saben y reconocen la valía de esta cultura, considerándola como fuente de riqueza no sólo para el país, sino para todo el mundo:

“Nos quieren interculturalizar, que los pueblos indígenas se interculturalicen; ¡si vivimos interculturalizados desde hace más de 500 años! (...)” (EEC5).

La experiencia de la interculturalización constantemente lo manifiestan los pueblos originarios al demostrar que pueden convivir e intercambiar formas de vida con una cultura dominante que constantemente las mutila, oprime y excluye.

La concepción del “yo” y del “nosotros” ha sido la fuerza que ha venido manteniendo la identidad cultural de las personas y comunidades mayas que coexiste con el fenómeno de comprender la presencia del “otro”, aquel que no pertenece a su comunidad cultural pero que, por la vivencia de los principios y valores mayas, es su “otro igual”, aunque no practique su misma lengua ni sus mismas costumbres.

“No nos quedemos en lo político, económico, social, sino miremos desde la cosmovisión, resaltemos el enfoque holístico integral, la necesidad de apostar por la importancia de tratar desde el gobierno la biodiversidad, el entorno, las virtudes y cualidades espirituales” (EEC3).

Observando la realidad nacional e institucional, se percibe el talento de nuevas generaciones que expresan su reivindicación y son cada vez más conscientes de su identidad cultural y de la situación socioeconómica de sus comunidades, todo ello para superarla e iniciar nuevas relaciones

entre los pueblos, a fin de consolidar un Estado pluricultural y multilingüe, en proceso de construcción dentro de una democracia intercultural:

“Aunque por diversas razones una buena parte de la población no quiere reconocer su identidad, esto no quiere decir que no exista diversidad étnica y no se deba trabajar con población de diversa identidad” (CEC2).

La identidad es otro de los temas que la educación superior no ha profundizado en sus programas de estudio, ¿cómo el o la profesional cultivará esa identidad con los sectores más vulnerables de la sociedad? Una educación que no propicie formación educativa con una claridad desde la propia identidad cultural de la persona, puede que este matando sus orígenes y sus raíces.

Son muchos los escenarios que reflejan las culturas existentes en Guatemala, una trama de experiencia, de sentires y de vida, que constantemente invitan a revisar la convivencia entre culturas.

Importa entonces, apreciar y descubrir las especificidades culturales y legitimar la existencia de sus diferencias, de sus miradas y de sus cosmovisiones.

No olvidemos que por lo general las grandes tradiciones pueden integrar las pequeñas y en algunos casos reprimen la identidad de todo un pueblo o de pueblos, ignorando completamente sus formas de vida bajo la represión de una única forma de ver y existir.

El acceso a la justicia, la plena participación política, la tenencia de la tierra y la educación bilingüe e intercultural son sólo algunos de los temas pendientes:

“No se puede seguir con el discurso tradicional de que la democracia consiste únicamente en acercarse a las urnas en los momentos de elecciones, sino que la democracia se debe construir día a día, y la democracia también tiene que ser incluyente, no solamente utilizar a los pueblos indígenas sino que de verdad desde el mismo Estado seamos partícipes en la toma de decisiones, del poder y las relaciones” (EEC1).

Es complejo ver el desarrollo en la realidad nacional en Guatemala, pareciera adoptar la modalidad de descentralización. Sin embargo, tiene aún mucha carga de asistencialismo, clientelismo gubernamental:

“En lo económico, sigue prevaleciendo el hecho de que la riqueza del país se encuentra en pocas manos mientras la mayoría sufre necesidades extremas” (EEC3).

El Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas ha tenido poco cumplimiento, y esto se agrava cuando se constata que los mayores problemas en el logro de los indicadores de desarrollo se encuentran entre la población indígena, hecho derivado del racismo y la discriminación que aún imperan en el país:

“Todavía existe una mayoría de población en condiciones de pobreza, desde la ciudad hasta los departamentos, donde en algunos casos la pobreza es extrema” (EEC3). “Explotación maya que, en vez de verlo como una ventaja, como lo ve mucha gente, vamos a ver como una desventaja” (EEC4).

Si bien es cierto que existen avances en el reconocimiento de los pueblos indígenas, el debate sobre este tema en la sociedad guatemalteca es mínimo, y cuando tiene lugar muchas veces el enfoque no es el apropiado:

“El sistema educativo no ha trascendido, ni siquiera en el nivel primario, el tratamiento de la educación con visión occidental. Romper ese paradigma es un tanto difícil” (EEC3).

“Ya se tomó como simple discurso, y no se lleva a la práctica” (EEC2).

Hablar de interculturalidad en la realidad guatemalteca y en la educación superior, no solo es un proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos donde no se permita que un grupo cultural esté por encima del otro, concepto que llega a falsearse en la realidad guatemalteca. Al reconocer que la interculturalidad favorece en todo momento la integración y convivencia entre culturas esto no puede ser posible en el contexto guatemalteco ni mucho menos en la universidad estatal en virtud de que existen desigualdades económicas, políticas, sociales y culturales.

## **5.2. Dentro de lo cultural también existen obstáculos: educación intercultural, identidad y ciudadanía.**

Importa revisar la realidad educativa actual en virtud de que a pesar del reconocimiento histórico que supuso la firma, en 1996, del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, las negociaciones acordadas son las que menos se les ha dado cumplimiento.

“Revisar la estrategia como instituciones, como profesionales, como pueblo maya, si deben seguir tocando la puerta de un Estado que está en manos de una población que no es indígena” (EEC1).

Para muchas personas, el proceso de clarificar su identidad y valorar la propia cultura presenta dificultades, ya que se vive y se siente el racismo en Guatemala:

“Discriminación por ser indígena, poco nivel de importancia a sus opiniones, carencia de oportunidades” (EEC4).

Se evidencia y se palpa el agobio de la discriminación en las personas y la necesidad de negar su identidad para sobrevivir; y en otros la ausencia de referentes claros con los que identificarse:

“Un tema que tiene relación con esto es el del racismo y la discriminación que aún se vive como norma en el país” (EEC3).

“La falta de conocimiento, falta de identidad, las actitudes y prejuicios racistas” (CEC1).

La utilización de los pueblos originarios como mercancía o muro al abordar el tema es evidente, mientras toda la parte de su filosofía de vida ni siquiera se toca o no se contempla:

“Hablar de pueblos indígenas no debería ser una simple acción, pero cuando se hace se olvida desarrollar todos los procesos del pensamiento lógico matemático, el idioma, estas y otras más son cuestiones que se olvidan” (EEC2).

Hasta ahora no existen estadísticas reales acerca de la demografía de la población originaria, identidades, idiomas y tipos de atención educativa

por parte de centros de educación superior públicos o privados, aun cuando se hayan firmado tratados específicos, tales como los acuerdos de paz en Guatemala.

“Si queremos resaltar cambios, debe destacarse su marco ideológico como pueblos, porque si hablamos de la interculturalidad en Guatemala, hablamos del reconocimiento de los pueblos de Guatemala” (EEC3).

“Necesitamos de todo el apoyo de todas las instituciones ante una institución tan grande y poderosa como esta universidad, porque de la San Carlos no hay que ver sólo su campus de estudios, sino toda la incidencia que tiene (...). Hay que buscar y ver cómo se empieza un proceso de transformación” (EEC2).

El peso de siglos de dominación, discriminación y etnocentrismo, y la presencia de estos males en la actualidad, nos exigen dedicar especial atención a este proceso:

“(…) Se requiere un trabajo fuerte para que los efectos de la globalización no vayan contribuyendo a o acelerando la extinción, la asimilación y de alguna manera el exterminio de la cultura y de los pueblos” (EEC3).

No se pueden fomentar el respeto y la valoración de las demás culturas sobre bases de ignorancia, pues ésta refuerza los prejuicios y estereotipos:

“El modelo intercultural es de asimilación de los indígenas: antes nos decían que había que interculturalizarlos, esto es, castellanizarlos” (EEC2).

“Vale la pena ir generando instrumentos que aprecien las escalas de valores, ir trabajando sobre esas escalas, forjarlas de forma más cualitativa, más procesos cualitativos de formación” (EEC4).

De nada sirve que un ciudadano o una ciudadana repita que el país es pluricultural o que existe discriminación, si mantiene esquemas y comportamientos que impiden adecuadas relaciones interculturales. No se puede estudiar solidaridad en la universidad y vivir con prácticas individualistas y con actitudes claramente discriminatorias:

“Está el estereotipo de que la educación maya no sirve, no tiene sentido, y es que al final ha habido una descalificación hasta el punto de poner en duda si algunas cosas son científicas o no son científicas” (EEC2).

### **5.3 La educación superior estatal en el contexto social guatemalteco: revisión histórica para entender la diversidad étnica.**

Si se quiere conocer la realidad de este tema en Guatemala, la situación se torna compleja, ya que desde sus orígenes e históricamente la diversidad étnica cultural del pueblo guatemalteco ha sido vista por muchos como un problema y una amenaza, más que como una riqueza y una oportunidad:

“(…) Esa diversidad étnica cultural, lejos de valorarse, se ha descrito como la causa de nuestros problemas de pobreza, de analfabetismo, de bajos niveles de éxito escolar; nuestros males sociales se achacan a esa diversidad” (EEC1).

Para poder abordar el tema de la diversidad étnica cultural en Guatemala, se hace necesario regresar al ayer para comprender el ahora; la realidad guatemalteca atraviesa uno de sus más grandes desafíos, y ésta no podrá comprenderse si no se revisa un poco la historia:

“En la historia del país se sobredimensionan las hazañas del invasor y se desprecian las ciencias desarrolladas por los pueblos originarios. Prevalece el esquema de la suposición de una cultura superior (minoría) y una inferior (mayoría) que se identifica con la población maya” (EEC3).

En el día a día y en el contexto nacional guatemalteco, se sienten y se viven constantemente un racismo y una discriminación constante:

“Predominan las prácticas de políticas asimilacionistas e integracionistas, y de los pocos indígenas que tienen la oportunidad de acceder a la educación superior la mayoría optan por desconocer su propia identidad y se alejan de su comunidad” (EEC5).

“Falta de voluntad política del Gobierno y el Consejo Superior Universitario, falta de desarrollo sistemático de los conocimientos,

ciencias y tecnologías ancestrales; hay oposición de docentes castellanohablantes al abordaje de la interculturalidad” (EEC3).

En los discursos oficiales, del presidente y luego de los políticos, rectores o directores de cualquier institución gubernamental o no gubernamental, se escucha que se abordan los problemas sociales de los pueblos indígenas, como el tratamiento de la diversidad étnica cultural, lo cual la población y líderes de estos pueblos niegan:

“Un Estado que nos ha demostrado que no tienen cabida los pueblos indígenas, en donde para ellos lo válido es la ciencia occidental” (EEC1).

“En Guatemala hay un sistema que pregona un modelo intercultural sólo para los pueblos indígenas; no es un tema abierto a otras culturas” (EEC2).

Por mucho que se quiera implementar políticas de educación en la población guatemalteca desde una visión occidental de desarrollo será sostener que la asimilación de estos criterios sigue vigente y es un fenómeno que cada día se profundiza en la sociedad:

“Dentro de la lógica occidental se ve la vida bajo la perspectiva del costo y el impacto económico, pero no se valora toda la parte del bienestar, la plenitud de la vida, el vivir realmente, no sólo teniendo en cuenta las condiciones económicas, sino las condiciones psicológicas afectivas, y hoy por hoy el mundo presenta crisis en todos esos aspectos” (EEC2).

“La universidad estatal fue creada con todos los patrones occidentales, que ni siquiera han respondido a los grandes retos científicos” (EEC6).

Las universidades, y específicamente la universidad estatal, son el reflejo de lo que se vive en el país en el área educativa de nivel superior:

“Continúan prevaleciendo esquemas de educación tradicional con fuertes ingredientes de discriminación hacia los pueblos originarios, lo que continúa dando lugar a la confrontación y a la falta de oportunidades de participación para todos” (EEC3).

Cuando dirigentes o directores de organización sociales con reconocimiento solicitan el apoyo del rector de la universidad, de manera política se les manifiesta:

“Tiene mi respaldo, yo los voy a apoyar en todo lo que pueda cuando se vuelvan a tratar esos compromisos políticos, no me compete firmar nada porque no está en mi mano la ampliación presupuestaria” (EEC1).

“(…) ¿De qué sirven todos los discursos protocolarios, echar flores a las carreras para profesores de enseñanza media que pronto se graduarán como licenciados en educación para contextos multiculturales, si a estas carreras no les aportan recursos? Las autoridades visitan estas carreras y los estudiantes les reclaman que ahí mismo hay muestras de inequidad de tratamiento a los estudiantes: ¿cómo es posible que estudiantes rurales, con pocos recursos económicos, con una carrera innovadora, estén pagando sus estudios, mientras que siguen apostando por carreras tradicionales que tienen pocos estudiantes?” (EEC1).

Siempre que un concepto elaborado en el seno de la comunidad científica y universitaria se convierte en lema político, aparecen confusiones. Así es que en el quehacer cotidiano de la educación y de la enseñanza-aprendizaje en las diferentes materias y grados escolares no se sabe todavía lo que significan concretamente estos conceptos de educación intercultural o de convivencia intercultural:

“Hay unas prácticas que la USAC ha obviado en ese ideal de construir una sociedad multicultural, multilingüe y multiétnica” (EEC2).

Respecto al tema de si existe, dentro de las políticas educativas de la universidad, un plan o una propuesta que aborde la diversidad étnica cultural, los entrevistados aciertan con esta última apreciación, pues es evidente que no lo hay y que esto va unido a la falta de un planteamiento claro y coherente para responder a la población estudiantil diversa:

“El tipo de esquema o filosofía de la universidad desde el punto de vista de la educación es tradicional, escolástico, fuertemente influido todavía por el pensamiento medieval, y su posición científica es la de la visión occidental y tradicionalista” (EEC3).

A nivel nacional, según el discurso político siempre es constante la preocupación por trabajar en la “cultura tradicional”, y la comunidad indígena es objeto de especial atención por parte también de la dirección universitaria, aunque en la práctica se constata que no hay nada de esto:

“Los programas de educación bilingüe intercultural que se desarrollan en el sistema vigente no tienen cobertura en la educación superior; la formación de los recursos humanos en materia de interculturalidad no se contempla en ninguna universidad como una necesidad” (EEC3).

Una educación que no aborde los problemas socioculturales de su realidad, no sirve para la sociedad por lo que no producirá los resultados y los frutos deseados para una convivencia intercultural ya que no se encontraran en las mismas relaciones reciprocas e iguales.

Una de las dificultades que padece la USAC, es el papel homogenizante con grandes contradicciones de su misión, visión, sus valores y objetivos de universidad, reproduciendo patrones culturales dominantes útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista.

Unido a todo ello, encontramos la deshumanización del ser al no tener visión de la perdida de prioridad por ser la única universidad estatal que deba responder a las políticas sociales de educación, salud, seguridad social para las poblaciones vulnerables de la sociedad guatemalteca, lo que la va debilitando ante un contexto nacional e internacional.

La USAC, se resiste a actualizarse y a incorporar programas de estudio de pueblos ancestrales y que es uno de los movimientos que recobra vida a nivel mundial, lo que no le permite abordan nuevas teorías que aborden la complejidad, el conflicto, lo diverso.

La universidad estatal como población civil debe ser garante de la lucha de los pueblos; sin embargo, las luchas dentro de la propia universidad como un empuje al reclamo de reconocimiento e igualdad de colectivos de los pueblos originarios también se han dado, colectivos de pueblos que representan a la mayor parte de la población que vive en exclusión.

“El reconocimiento de la identidad de los pueblos indígenas es fundamental para la construcción de la unidad nacional basada en

el respeto y ejercicio de los derechos políticos, culturales, económicos y espirituales de todos los guatemaltecos” (Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, 1995: 7).

Es claro lo que establece el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas sobre la importancia de terminar con la discriminación y marginación étnica y social a la que han sido sometidos los pueblos indígenas a lo largo de 500 años de historia. La USAC, aún se queda estancada para darle cumplimiento al acuerdo antes mencionado.

Han sido diversas las manifestaciones y debates que se han generado dentro de la propia universidad, sin que por ello tenga que responder a los diferentes movimientos sociales ocurridos sobre la historia de la realidad guatemalteca.

“(…) la historia de colonización, y desde entonces la serie de vejámenes, que ha sufrido la población originaria, que incluso ha llegado hasta la eliminación física de sus miembros; al no haber logrado esas políticas de eliminación y de asimilación un resultado definitivo, se ha originado en la sociedad actual un rechazo, una invisibilización, una oposición a lo que es distinto (...) (EEC1).

De tal manera, que la USAC vivió el proceso de paz; proceso que en materia de pueblos originarios es nula o poco el fortalecimiento y atención que le ha dado a sus luchas. Es insuficiente la validez que se les brinda a sus demandas y a sus derechos, los espacios de participación comúnmente son anulados o invisibilizados.

### **5.3.1. Nuevos escenarios a nivel internacional**

Uno de los factores que contribuye a los avances sociales hacia la interculturalidad son las nuevas corrientes de pensamiento y en la universidad también se viven. Los nuevos cambios y escenarios a nivel internacional, los nuevos esquemas educativos desde el pensamiento de las cosmovisiones indígenas, que conforman la novedad de la pedagogía en América Latina y probablemente lleguen a convertirse en los cimientos de un nuevo paradigma de la educación superior dispuesto a asegurar la paz, la democracia y la reconciliación de la mente, el cuerpo y el cosmos, como manifiestan especialistas en educación desde la cosmovisión maya.

“(…) A nivel externo se han dado pasos importantes, como la adopción del Convenio 169 de la OIT, la realización de la Conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, en Durban, Sudáfrica, en 2001, y las movilizaciones mundiales de los pueblos indígenas y afro descendientes” (Política y plan de equidad de género en la educación superior 2006-2014, pág. 36).

Estos cambios han permitido que poblaciones de pueblos originarios se empoderen de sus derechos y los utilicen a favor de sus demandas en todos los espacios de poder a pesar que ahora son otros los mecanismos que se utilizan para seguir violentando sus derechos.

Independientemente de los espacios que se van ganando en el campo internacional a favor de pueblos originarios, en lo nacional el tratamiento de la diversidad cultural es un tema que se debate sin que por ello se llegue a la interculturalidad.

La discusión de este tema en la USAC es poca y en otras unidades académicas es nula, por lo que el avance de la interculturalidad en Guatemala parece ser utópico.

“(…) Es un tema que está en el discurso de hoy, los políticos hablan de ello, el gobierno lo ha adoptado para fortalecer su imagen y de alguna manera sectores organizados ven el tema de la interculturalidad como una necesidad para el país, porque tiene que ver con el desarrollo, que se podría plantear desde el eje intercultural (...) (EEC3).

La USAC, es el reflejo de la sociedad, por lo que dentro del discurso de las autoridades es un tema que constantemente se escucha, pero en la vida cotidiana de accionar esto no se refleja.

En el campo internacional, influyen estos discursos en las propuestas educativas, se llega a descubrir que dan lugar a una pedagogía renovada, integral, y si se comparan esta nueva visión de la educación, educación holística, educación integradora, y la visión maya de la educación, se puede ver que no hay contradicción, pues tanto una como la otra conciben el universo como una unidad indivisible, construida por un entramado de múltiples relaciones recíprocas e interdependientes.

“Hay que ver la educación maya con otras lentes, no debemos verlo desde el punto de vista europeo, porque si no vamos a ver cada cosa desde su posición; hay que entender las diferentes lógicas, y los pueblos indígenas tienen su propia lógica: no es una lógica en la que el ser humano es al final el centro del universo, sino que más bien es una partícula más de toda esta creación cósmica” (EEC2).

Mirada que para la población dominante no tiene cabida y la universidad aún no toma en cuenta los saberes y conocimientos de los pueblos originarios y/o ancestrales.

### **5.3.2. Tratamiento político de la diversidad**

Sin embargo, la Política Pública para la convivencia y la eliminación del racismo y la discriminación racial, publicada por el gobierno de la República de Guatemala en 2008, manifiesta, dentro de sus principios, sobre la convivencia:

“(...) es un principio básico que interactúa con otros como la inclusión, la tolerancia, la armonía y la ciudadanía, ya que supone un relacionamiento horizontal, con igualdad de derechos, respeto y reconocimiento mutuos, encaminando a la construcción de una nueva ciudadanía” (pág. 8).

Política que la USAC, debe de hacer suya para los diversos programas de estudio y disciplinas académicas que imparte.

Dentro de este esfuerzo por ir abriendo el camino para el tratamiento de la diversidad étnica cultural en la sociedad guatemalteca, se incluyen actualmente un amplio y diverso número de actores sociales e institucionales.

“Recientemente el Ministerio de Educación ha firmado contratos con la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM-USAC para formar a maestros del sistema educativo nacional, en los que se ha incluido un curso de multiculturalidad e interculturalidad para todos, cualquiera que sea su área” (EEC4).

El reconocimiento por parte del Estado a través del Ministerio de Educación, ha permitido nuevamente que la USAC juegue un papel trascendental en la sociedad guatemalteca, el de formar y actualizar a

profesionales de educación preprimaria, primaria, secundaria y diversificado a nivel nacional y en donde dentro de esos programas puedan conocer temas y conocimientos de multiculturalidad e interculturalidad.

“Ha habido pequeñas iniciativas, porque hay una rama dentro de la universidad que realiza investigaciones de estudios étnicos, pero nada más como estudios de gabinete, investigaciones cuyos resultados no trascienden a las facultades” (EEC3).

Dentro de las mismas autoridades de las unidades académicas reconocen que los avances de la USAC para responder al contexto social guatemalteco aún son débiles y que a pesar de que han surgido iniciativas se desvían de los objetivos iniciales que dieron vida a esas iniciativas.

Importa mencionar entonces que la USAC, depende estrechamente del ambiente geopolítico que le rodea. No son suficientes los discursos de buena voluntad encaminadas a resolver situaciones complejas, pues exige crear todo un entorno de apertura, la universidad estatal debe de abrirse a los cambios internacionales y nacionales de los pueblos de acuerdo a su diversidad para generar nuevas actitudes de respeto, aceptación e interés para establecer una relación positiva desde la otredad.

#### **5.4 Interculturalidad en la Universidad de San Carlos de Guatemala**

El nivel de educación superior tiene como mandato el formar profesionales que puedan, bajo fundamentos científicos y técnicos, afrontar las características y problemas nacionales:

“Recordemos que la universidad es una institución de más de 300 años, la historia se conoce bien. Vino exclusivamente al instalarse para responder a los intereses de una parte de la población, y a pesar de los años no ha respondido a lo que se esperaba” (EEC4).

El entrevistado lo manifiesta muy bien y en pleno siglo XXI. Estos hechos aún son relevantes, el ingreso de la población originaria a la educación superior es injusta y excluyente, es una minoría de población originaria que ingresa a la universidad anualmente.

A nivel interno, dentro de la misma universidad, se reconoce que ya se aborda el tema de la multi e interculturalidad; sin embargo, muchos de estos proyectos son puntuales o pasajeros y propuestos por organizaciones externas al campus universitario que apelan por una reforma educativa también en la educación superior:

“El hecho de que la universidad, después de pasados 300 años, no tenga carreras para la población indígena es un indicador, lógicamente, de discriminación” (EEC4).

#### **5.4.1. Cooperación con organismos internacionales.**

En la universidad se llevan a cabo programas educativos con enfoque intercultural que se mantienen sólo gracias a vínculos de cooperación con organismos internacionales, ya que desde dentro esto no se prioriza:

“(…) La universidad tiene que empezar a aportar recursos para este tema. Es allí donde nos demuestra el pensamiento racista y elitista, pues la excusa siempre es que no hay suficientes recursos económicos (…)” (EEC1).

También se comprueba que en la universidad, a nivel externo, no existe una buena coordinación entre instituciones estatales y privadas, ni programas coherentes y complementarios para abordar el tratamiento de la diversidad étnica cultural con universidades nacionales y extranjeras:

“Hay que estudiar también experiencias de universidades interculturales de América del Sur, México, Canadá, como la del pueblo Sami, que ha construido su propio modelo de educación inicial y educación superior, y otros pueblos indígenas; hay necesidad de que aprendamos de estas experiencias de tratamiento de la cosmovisión de los pueblos originarios” (EEC3).

El hecho de que exista una carta magna, acuerdos, tratados y planes que respaldan jurídicamente la creación, en todos los niveles educativos y principalmente en la educación superior, de procesos encaminados a la igualdad de todos los pueblos, no se vive, no se siente y no se visualiza:

“(…) falta desarrollar los temas de los pueblos indígenas, resaltando el tratamiento que le puedan dar a su cosmovisión desde lo político, social, económico (…)” (EEC3).

“¿Cómo convencer dentro de la estructura de la universidad de que se debe introducir el tema bilingüe intercultural? No hay oposición abierta hacia esos temas, pero tampoco hay voluntad política de empezar a abordar el reconocimiento del país como multilingüe y multicultural, inclusive siendo requisito de los acuerdos de paz (…)” (EEC3).

Si se estudia cómo la universidad responde a esa necesidad de generar propuestas de desarrollo desde las diferentes cosmovisiones de la población que llega a los salones, se evidencia que:

“El tema de la interculturalidad no se contempla en ninguna de las facultades que por el momento están funcionando en el marco de la universidad” (EEC3).

#### **5.4.2. Los círculos académicos de poder**

Otro de los problemas que agrava la situación académica en la universidad estatal es su cerrado círculo de poder:

“La universidad no se abre; allí hay dueños sagrados de los conocimientos, de las facultades” (EEC2).

“(…) Existen privilegios entre correligionarios de un mismo movimiento partidista: becas, asignación de puestos, ascensos por compadrazgo” (GD1).

“En la USAC se realizan estudios, análisis, investigaciones sobre el tema bilingüe o intercultural, pero sus resultados no trascienden a las facultades como para decir que es un eje predominante en la universidad” (EEC3).

Al consultar los programas de estudio de la universidad se tiene la impresión de que las unidades académicas, los centros de investigación, la planificación educativa, han acometido el análisis profundo de las distintas disposiciones que plantean y abordan (sus justificaciones teóricas e ideológicas, sus implicaciones y consecuencias), lo cual sería uno de los pasos indispensables para impulsar con racionalidad y

coherencia cualquier actuación educativa relacionada con el tratamiento de la diversidad étnica cultural que asiste a ese campus de estudio:

“La USAC no tiene intención de adoptar el tratamiento de la diversidad étnica cultural como una carrera para la universidad” (EEC3).

Estudiando el currículum educativo de la universidad, los programas de estudio, contenidos de cursos, materiales, bibliografía recomendada y actitudes en autoridades y docentes de la USAC, se afirma que a veces abordan el tratamiento de la diversidad étnica cultural:

“No se ha considerado el tema como un eje transversal y no se articulan contenidos a través de una red curricular, sólo se aborda la temática con temas específicos a nivel general” (CEC1).

Esta situación refleja que en este momento en alguna medida hay margen para que el tratamiento de la diversidad étnica cultural sea contemplado en el pensum de estudio de las diferentes unidades educativas y puedan dar respuesta académicamente a una población estudiantil diversa:

“La universidad en su conjunto debería tener como un eje que cualquier profesional tuviera la visión del tema intercultural, y ese plan podría aún generarse si se quisiera y las autoridades lo adoptasen como tal” (EEC4).

#### **5.4.3. Formación continua y actualización de docentes.**

La USAC no cuenta con un programa sistemático para formación continua y actualización de docentes, mucho menos con profesionales que aborden el tema de la educación intercultural para dar respuesta a la diversidad étnica cultural que asiste a ella:

“Es necesario incluir talleres, asignaturas o ejes curriculares y promover el conocimiento del tema a través de educación continua” (EEC4).

La universidad también se orienta hacia la conversión de las minorías a la disposición de conocimiento, habilidad y actitud que se pretende consolidar en la mayoría, lo que supone pérdida en las disposiciones “originarias” de la población estudiantil minoritaria:

“La universidad debe tener como principio pedagógico y político permitir la realimentación de los conocimientos” (EEC2).

La experiencia de los procesos formativos en la universidad demuestra que el planteamiento ha de ser diferente al actual:

“La universidad misma está instalada en un país con esas características multiculturales, la universidad debería tener un eje en su estructura curricular relacionado con la interculturalidad, pero no lo tiene” (EEC3).

Lo que está claro es que la cultura dominante en la universidad corresponde al grupo cultural mestizo o ladino, y ésta se convierte en el patrón al que hay que acercarse necesariamente, en la medida para el resto de los grupos con diferentes perspectivas, por lo cual son tratados como diferentes o inferiores:

“Hay necesidad de ir rompiendo poco a poco ese paradigma occidental tradicional de la educación” (EEC3).

Por esta diferenciación entre las culturas, existe la percepción, fundamentalmente entre la población étnicamente minoritaria, de que la mayoría de la población asistente a la universidad -la población mestiza- es mejor considerada por algunos docentes, y ello beneficia a la hora de tener más oportunidades para participar en clase.:

“Hay docentes que se dirigen a los estudiantes indígenas en términos peyorativos como vos y sus derivados, con connotaciones de desvalorización” (GD1).

“Se les asignan prejuicios discriminatorios” (GD2).

Lo anterior refleja la urgente necesidad de lograr un cambio de referencia política sobre el reconocimiento e igualdad para avanzar en la resolución de las cuestiones de dignidad, aceptación y respeto al

legítimo otro que son fundamentalmente de carácter estructural y cultural.

#### **5.4.4. Análisis de documentos jurídicos legales de la USAC**

Tal y como revisamos en el primer capítulo, existen diferentes marcos jurídicos legales en Guatemala para abordar el tratamiento de la diversidad cultural en el país, y amparándonos en esos instrumentos es posible caminar hacia una convivencia intercultural en la sociedad guatemalteca.

La universidad de San Carlos de Guatemala, en el Plan Estratégico 2022, establece que:

“Se reconozcan los derechos de todos los habitantes del país y el pluralismo cultural sea la base para la construcción de una sociedad democrática, sin exclusiones y respetuosa de los derechos humanos, así como también la preeminencia de la participación de la sociedad civil en las decisiones económicas, políticas y sociales del país”, de acuerdo a los compromisos suscritos por la USAC (Plan estratégico 2022: 10).

Sin embargo, la realidad dice lo contrario. Al revisar las estadísticas y al querer conocer el acceso de la población originaria o diversa a esa casa de estudios, los datos y los patrones muestran todo lo contrario.

Existen normas y marcos jurídicos que establecen los procedimientos para una educación que responda a las necesidades y realidades de los pueblos existentes en Guatemala; sin embargo, el pensamiento y las prácticas dominantes que impera en quienes tienen el poder político, económico, social y cultural dentro de la propia universidad favorece y privilegia en su mayoría a la cultura dominante.

La Universidad de San Carlos de Guatemala, con un camino recorrido históricamente de incidencia en la vida social y cultural de la sociedad guatemalteca, basa su accionar en compromisos jurídicos y políticos contenidos en los diversos instrumentos que consagran los derechos humanos como principios que rigen la convivencia humana desde un pensamiento dominante, de competencia y, últimamente, bajo un pensamiento neoliberal capitalista.

Si revisamos el marco filosófico, la USAC, en su carácter de única universidad estatal, establece:

“(…) le corresponde con exclusividad dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del Estado y la educación universitaria estatal, así como la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones (...), coopera en el estudio y solución de los problemas nacionales (...). Debe, además, proyectarse a toda la sociedad tomando en cuenta el contexto pluricultural, multilingüe y multiétnico, procurando una universidad extramuros, democrática, creativa y propositiva, fortaleciendo su legitimidad, identidad y memoria histórica. Su deber ser no es sólo para sí, sino para otros. Por tanto, debe influir permanentemente en la reforma del modelo educativo nacional (“Reforma Educativa”), en la creación e impulso de políticas de educación, salud, vivienda, trabajo y las demás que lleven a mejorar el nivel de vida de todos los guatemaltecos individual y colectivamente” (Plan estratégico de la USAC 2022: pág. 7).

Filosofía que queda distante para dar respuestas a las demandas y necesidades de la diversidad multicultural guatemalteca, pues en los currículum de estudio en las unidades académicas sólo se apunta a una racionalidad, homogenizadora, eurocéntrica de la cultura, sin tomar en cuenta las distintas concepciones y teorizaciones sobre la diversidad cultural.

Actualmente, se destaca un fuerte proceso de politización de los pueblos originarios y de la diversidad cultural en Guatemala, la universidad no se escapa de ello, utilizando como discurso políticas, planes y programas con conceptos, pensamiento y tradiciones de estos pueblos para responder a sus intereses; sin que las acciones reflejen como darán las respuestas precisas y oportunas a los modos de vida de estos pueblos y sus cosmovisiones.

Al revisar el marco educativo de la Universidad de San Carlos de Guatemala, encontramos:

“Propiciar la excelencia académica en una sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe, dentro de un marco de libertad, pluralismo ideológico, valores humanos y principios cívicos, que le permiten a la Universidad desempeñar su función en la sociedad, en forma eficaz y eficiente, tomando en consideración el contexto

nacional e internacional” (Plan estratégico de la USAC 2022: pág. 7).

Marco que puede verse como una utopía para los pueblos originarios en virtud que los programas de estudio de las mayorías de las unidades académicas con que cuenta la universidad en pleno siglo XXI no abordan cómo trabajaran el eje de multiculturalidad e interculturalidad en los procesos formativos de la diversidad étnica cultura que accede a la unidad académica.

La formación académica real y actual de la educación universitaria se queda solo en el plano cognitivo, desde una fuerte corriente filosófica occidental, dominante y elitista que responde a interés políticos, económicos, social, histórico, cultural de la cultura dominante.

Dentro del marco académico a nivel general no se conciben las culturas no europeas porque no han entrado al sistema histórico moderno, caracterizado por el auge del progreso, el desarrollo material ilimitado, el individualismo, el capitalismo. Lo que por ello desprende una valoración de inferioridad de las personas según su condición, clase y género.

El o la estudiante, persona que cuestione programas, metodologías o el pensamiento dominante de autoridades o claustro docente dentro de la academia o la universidad es objeto de descalificativos de frustración, burla, rechazo y en otros casos de expulsión o la reprobación de estudios.

La Política y Plan de equidad de género en la educación superior 2006-2014 (pág. 36) reconoce que:

“(…) la diversidad guatemalteca ha sido negada históricamente, se ha insistido en una visión dicotómica en términos étnico-culturales y en la persistencia del racismo como base de las relaciones étnicas. El racismo se expresa de múltiples formas y permea todos los espacios sociales y las instituciones, incluida la Universidad de San Carlos de Guatemala (...).

Este reconocimiento coincide con las prácticas educativas y políticas de la educación superior actual en la universidad, sin que por ello exista voluntad política para abordar el tratamiento de diversidad étnica cultural en los procesos formativos de la educación superior. Existe

actualmente una reforma universitaria estancada, pues la universidad hizo compromisos como sociedad civil a partir de la firma de los Acuerdos de Paz en 1996, por realizar una reforma universitaria que respondiera a población diversa que asiste a esa casa de estudios.

Dentro de los programas de estudios de las unidades académicas la población originaria sigue siendo negada, al revisar el primer camino de esta investigación encontramos que es 1% de población originaria que tiene acceso a la educación superior, lo que responde a una muestra de racismo y discriminación para los pueblos.

Son pocas las dependencias que se pueden contar y que no cubrirían los dedos de una mano para identificar dentro de sus proyectos político-académico el abordaje de programas destinados a pueblos originarios y solo en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM, se conoció la institucionalidad de un profesorado y una licenciatura que aborde la formación de profesionales en Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya.

Al conocer en los últimos cinco años los resultados de los acreedores para propuestas de investigación por el Dirección General de Investigaciones de la Universidad de San Carlos de Guatemala, no encontramos ninguna investigación que responda a Pueblos Originarios. Estas oportunidades de investigación responden a las carreras técnicas y exactas que brinda la universidad. Para las carreras de las ciencias sociales, el realizar investigaciones que respondan a su diversidad aún es más complejo por el poco financiamiento con que cuentan.

La realidad racista y discriminadora de la universidad es evidente. Si revisamos que en su planta docente central no cuenta con ningún profesor o profesora de los pueblos Maya, Xinca o Garífuna presupuestada en el renglón 011 como trabajador fijo de esa institución, tal como se muestra en el Manual de Clasificaciones Presupuestarias para el Sector Público de Guatemala, según Acuerdo Ministerial número 35-2006, de fecha 18 de agosto de ese mismo año y publicado en el Diario de Centro América el 23 de agosto de 2006.

“Se encuentra en el Grupo 0: servicios personales. 011 Personal permanente. Comprende las remuneraciones en forma de sueldo a los funcionarios, empleados y trabajadores estatales, cuyos cargos

aparecen detallados en los diferentes presupuestos analíticos de sueldos”. (Diario de Centroamérica, 2006:5).

## **5.5. Valoración de la propuesta “Convivencia intercultural... Una propuesta para la Educación Superior en Guatemala” por parte de los miembros de la USAC**

### **5.5.1. Valoraciones generales de la propuesta**

Se han ordenado los componentes de trabajo en tres áreas de aprendizaje para una mejor visualización.

A la cuestión de si la propuesta del plan de convivencia intercultural presentado responde a los objetivos del currículum educativo de educación superior, se respondió:

“Sí, porque el campo de acción profesional corresponde a un contexto multicultural y multilingüe” (GD1).

“Es un aporte que puede ser interesante, es un plan para empezar a generar espacios (...). Hace un aporte a la educación superior y a cualquier facultad” (EEC1).

“Este plan se acerca bastante a la realidad de la educación superior” (EEC2).

“Nos ayuda a explorar reformas a los pensum de estudios” (EEC7).

“Una de las preocupaciones en lo personal es la necesidad de evaluar el currículum de acuerdo a la demanda social (como prioridad) más que a la demanda laboral o patronal” (CEC1).

“Es totalmente coherente” (CEC4).

Puede que todos los resultados no respondan a una misma idea o en determinado momento no sean compatibles, pero lo que es evidente es que la mayoría manifiesta que el plan responde a los objetivos de la universidad, y que es preciso evaluar la práctica universitaria actual.

Al analizar los aportes presentados por los consultados, existe inclinación a dar respuesta al fin fundamental de la USAC, de elevar el nivel espiritual de los habitantes del país, conservando, promoviendo y difundiendo la cultura. Sin embargo, en la universidad se aborda el tema como discurso político, como un concepto más que la profundización de su estudio y su análisis para el conocimiento en la realidad social guatemalteca.

El tema de multi e interculturalidad se presenta de formas confusas y problemáticas, originando un desafío hermenéutico-epistemológico para quienes lo abordan.

El abordaje de la multi e interculturalidad en planes programas y proyectos académicos no hace mucho, parecía ofrecer una alternativa idónea; sin embargo, en los actuales tiempos nos refleja una inconsistencia y bastantes dificultades para poder ser admitida, máxime cuando es un proceso dirigido y regido por una cultura ajena.

La conciencia de los derechos humanos y culturales; así como, la de los pueblos originarios acentúa la necesidad del diálogo y respeto hacia sus pueblos.

Ante la pregunta de si el plan de convivencia intercultural responde a la realidad de la comunidad educativa de la universidad, se manifestaron los siguientes comentarios:

“No. No existe la voluntad política para trasladar el plan a la realidad” (GD1).

“El plan responde a la diversidad de la USAC” (EEC2).

“Considero que es adaptable y bien coherente con su finalidad” (CEC4).

De las diferentes opiniones se deduce que el plan de convivencia se acerca a esa realidad diversa, aunque es una utopía que muchas de las unidades académicas lo hagan realidad.

En la práctica, el lenguaje sobre la multi e interculturalidad sigue haciendo referencia al modelo ilustrado, sin ver la posibilidad que puede

ser un instrumento del que se dotan todos los grupos humanos al reconocer que todas las culturas son una mezcla de principios y valores.

Razón por la cual, el abordaje de estos temas aún es cuesta arriba para muchos que trabajan en el campo de la educación superior, por no tener el conocimiento sobre la realidad de la diversidad cultural que les pueda facilitar el atender a las historias de las diversas culturas.

Entre las acciones que se deben impulsar para que el plan de convivencia intercultural responda a la realidad de la sociedad guatemalteca y dé respuesta a la diversidad étnica cultural desde la educación superior están:

“Generar programas institucionales para dar oportunidades de ingresar en la universidad, permanecer en ella, egresar y profesionalizar a personas de los diferentes pueblos indígenas” (GD1).

“Capacitación en el tema, incidencia, alianzas, promoción de políticas relacionadas con el tema, sensibilización” (GD2).

“Ver la realidad y descubrir la forma de implementar la interculturalidad, construir la democracia intercultural. Verse como sujetos sociales, sujetos políticos, eso es fundamental” (EEC1).

“El cumplimiento de las leyes, allí hay un marco al que hay que dar vida, hay que conocerlo y operar en él de verdad” (EEC1).

“Que se implemente y que no se quede sólo en la acción puntual, sino que se asuman acciones permanentes y en los diversos niveles de la universidad” (CEC2).

Son muchas y diversas las opiniones que manifiestan los consultados, sin embargo, son esas las acciones que es preciso tomar en cuenta en el momento de poder llevar a la práctica el plan de convivencia. Ellos nos aportan estas pautas a considerar, que serán las que al ponerlo en marcha contribuirán a poder desarrollar el presente plan.

La experiencia nos muestra la necesidad de poner en práctica las normativas establecidas para la formación dentro de la USAC, pues estas opiniones se acercan a esos planteamientos que se describen en lo

legal para atender a toda esa complejidad de situaciones que la vida universitaria presenta.

Reconocer que dentro de muchos de los educadores deseamos una educación que sea una invitación a la convivencia en el respeto y la legitimidad del otro para ser posible recuperar las dimensiones humanas, pues la propuesta busca esa tupida red de relaciones o interacciones recíprocas para lograr la construcción de una mejor calidad de vida y desarrollo humano.

Entre los aportes proporcionados por los consultados para enriquecer el plan de convivencia se encuentran:

“Comunicación con todos los actores de la universidad, voluntad política, recursos presupuestarios, planes de negociación e incidencia” (GD1).

“Estadísticas de estudiantes indígenas para saber cuál es su realidad” (GD2).

“Se recomienda implementar las acciones” (EEC1).

“Si se quiere llegar a la meta habrá que sacar fortalezas de diversos lados para poder avanzar” (EEC3).

“El plan es una buena iniciativa” (EEC4).

“Generar un grupo impulsor de la propuesta” (CEC1).

“(…) Evidenciar las consecuencias de no tomar en cuenta la diversidad étnica (...)” (CEC2).

“Fortalecer el empoderamiento del modelo de educación bilingüe intercultural como política de Estado y no de gobierno, e intensificar la promoción de los fundamentos legales nacionales para lograr que el de la interculturalidad sea un proyecto de país y de nación” (CEC3).

“Haciéndolo práctico como un proceso que fortalezca y fundamente la actitud de los participantes” (CEC4).

Estas opiniones son estrategias y complementos manifestados por parte de los entrevistados que irán mejorando el camino a la hora de poner en

práctica el plan de convivencia y que contribuirán a fortalecerlo en alguna medida.

El tomar en cuenta que se debe de considerar la voluntad política de las autoridades de turno como un punto importante para la puesta en práctica de este plan, brindando el presupuesto necesario para formar equipos multidisciplinarios con compromiso y seriedad pertenecientes a los diferentes pueblo y que puedan realizar investigaciones más profundas sobre el estudio, saberes y conocimiento de los diferentes pueblos.

Transformar los niveles de conciencia para quienes ostentan el poder dentro de la USAC es otro de los aspectos importantes, eso con la finalidad de fortalecer y mejorar los procesos de educación bilingüe intercultural que se vienen dando en los diferentes espacios de la sociedad guatemalteca.

La cultura de la universidad, es una cultura que niega la diversidad y desde esa negación genera sufrimiento; por lo tanto, es importante realizar acciones que generen transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales y espirituales dentro de esa misma casa de estudios superiores.

Dentro de las alternativas propuestas para abordar y desarrollar una educación superior intercultural de acuerdo al plan de convivencia presentado, encontramos:

“Potenciar los conocimientos y experiencias de las diferentes expresiones étnicas” (GD1).

“Sensibilizar a la población por medio de programas de formación” (GD2).

“La puesta en marcha del plan para poder empoderar espacios, hacer presencia; persistencia, permanencia y constancia” (EEC3).

“Evidenciar, reflejar y realizar análisis crítico sobre los costos de la discriminación” (EEC2).

“Es un punto de partida para que los grupos docentes administrativos de la educación superior y en todos los niveles

desarrollen procesos a favor del tratamiento de la diversidad étnica cultural” (EEC1).

“Transformar el currículo de la universidad o de las unidades académicas, flexibilizar las posturas ideológicas para que sea una universidad incluyente, diversificar la certificación y acreditación del estudiantado, crear áreas de especialidades acorde a la naturaleza del país, apoyar con becas y programas de incentivos a estudiantes indígenas” (CEC3).

“Creo que hay que iniciar por que el personal y estudiantes sean conscientes de lo que significa la diversidad, y sus obstáculos. Habrá que organizar foros, conversatorios, exposiciones nacionales” (CEC2).

“Generar el diálogo a través de foros, etc. Luego generar un movimiento y seguidamente trabajar una propuesta política académica para ser impulsada en la universidad” (CEC1).

Las manifestaciones son muchas, los retos también; sin embargo, son las alternativas que los expertos reconocen que son necesarios tomarse en cuenta y que deben llevarse a la práctica.

Sin embargo, al querer detallar más específicamente los aportes hallados, el debate, la reflexión, el análisis de estos temas aún es escaso, en la comunidad educativa universitaria al querer conocer encuentros masivos que aborden esta problemática es nulo, realidad que demuestra el poco interés por su abordaje.

El tema de la diversidad es un tema no abordado en los currículos de estudios de las diferentes unidades académicas y al no conocer estas teorías seguirán uniformando y asimilando personas, sin tener la dimensión de las consecuencias.

La mayoría del personal consultado se encuentra trabajando en alguna unidad académica de la USAC, o en caso contrario ha recibido formación dentro de la universidad; sin embargo, las opiniones reflejan la necesidad de realizar la reforma universitaria y la transformación del currículo de las unidades académicas para que en su accionar incluyan y diversifiquen estudios que respondan a la diversidad. Asimismo, la creación de áreas de específicas que respondan a los saberes y conocimientos ancestrales.

La incorporación de profesionales de pueblos originarios es un punto de partida para que los estudios y análisis que se hagan sobre la vida de sus pueblos y comunidades surjan desde sus propios pensamientos.

La USAC, debe de dejar su acción paternalista y tutelar sobre los pueblos originarios, invitándolos a que en sus programas de docencia, investigación y extensión, participen, promuevan y ejecuten proyectos que den respuestas a sus demandas, evidenciando el interés por reflejar análisis crítico de su realidad.

### **5.5.2. La convivencia, eje de la interculturalidad.**

Directivos y profesionales de la misma universidad reconocen que la formación sobre educación intercultural para llegar a una convivencia intercultural resultaría interesante en la educación superior:

“Tener clara la convivencia intercultural y el conocimiento de la cosmovisión maya y del contexto social y cultural de Guatemala en el modelo de educación bilingüe intercultural” (EEC4).

“Por ser el país pluricultural, el tema es de incumbencia de todos los ciudadanos y las ciudadanas, para el fortalecimiento de la convivencia en la universidad” (EEC3).

Sin embargo, entre los aspectos implícitos que afectan el clima humano dentro de la universidad, tienen especial relevancia las actitudes, valores, normas de convivencia y las acciones y tareas que incumben a la institución con relación a la diversidad. El plan de convivencia intercultural propuesto tiene en cuenta estos aspectos:

“Desde la educación, desde lo social, esa parte del plan de convivencia contribuye a ir fortaleciendo el tema de las actitudes, lo cual no es fácil, no es una situación con la que es fácil trabajar” (EEC4).

“El plan rescata bastante la convivencia, tiene muchos aspectos incluidos” (EEC7).

“El plan es una buena iniciativa” (EEC6).

Si se cree que la educación es un elemento clave de la cultura, del desarrollo y del avance de un pueblo, los resultados de un cambio universitario se han de materializar en actos, actitudes, métodos, contenidos, políticas, filosofías, entre otros aspectos; es necesario que todos los sectores de la universidad tengan la oportunidad de participar libremente y la propuesta busca seguir ese camino:

“Buenos principios que aparecen, reconocer al otro como un legítimo otro, la convivencia intercultural, la solidaridad y la tolerancia” (EEC1).

“En el plan se desarrollan políticas y estrategias, y se encuentran bien definidas” (EEC1).

Como parte de la educación profesional, en el plan se pide la participación, la organización, la denuncia, entre otras cosas; mas en la universidad no existe un espacio fiable donde se dé tratamiento a los diferentes problemas que la comunidad estudiantil presenta que tengan relación con su diversidad, por lo que se considera que la propuesta vendría a ser un aporte para tratar esta cuestión, ya que cada unidad académica propiciará un espacio para la atención a la diversidad:

“La propuesta toma en cuenta todas esas formas de pensar y esas formas de vida de las diferentes culturas” (EEC2).

“Con esta propuesta no vamos a esperar que nos llamen, vamos a buscar la participación activa, lograr los espacios y desde ahí poder promover los cambios y las transformaciones, porque aquí necesitamos transformar todo y en estos cambios mejor si somos los actores” (EEC3).

“Tiene elementos importantes, sobre todo acerca de cómo fortalecer el tema de la identidad en el marco de una convivencia en que se viva la diversidad, ya que a veces no aceptamos a las otras personas” (EEC2).

La puesta en marcha de programas específicos que lleven a cabo una sensibilización acerca de los principios y valores relacionados con las diferentes culturas que forman parte de las diferentes unidades académicas de la comunidad educativa de la universidad aún no es percibido como una prioridad, mientras prevalece una práctica de

principios como el individualismo y valores que hoy ofrece el mundo globalizado. La propuesta busca poner en marcha esa sensibilización:

“Da los lineamientos generales para empezar a esbozarlo, si se tiene voluntad para llevarlo adelante” (EEC1).

“Se invita a aventurarse a conocer lo diferente, no solamente tratarlo así superficialmente, sino abordarlo con motivación” (EEC1).

Para lograr esa convivencia intercultural en la universidad, es oportuno conocer un mapa de población que muestre la amplitud de esa diversidad, y contar con una administración y docencia que aborden el tema. La propuesta del plan de convivencia hace esa llamada:

“Las lógicas para el disfrute de la vida, el camino hacia una convivencia entre las culturas, es lo que el plan pone sobre la mesa; primero discutir la parte de sensibilización y luego ya el modo en que se va a desarrollar eso” (EEC2).

“Es importantísimo, y es un punto que tomaré como referencia para otras actividades, tener en cuenta que existen hechos que evidencian realmente cómo en la educación superior se dan estos comportamientos; creo que esas son las cosas sobre las que hay que seguir insistiendo en la USAC” (EEC2).

En cuanto a la docencia y la apuesta por poner en práctica el plan de convivencia, algunos ven implícito el tema dentro del programa curricular de la universidad; sin embargo, la realidad demuestra otra cosa:

“Si logramos empoderarnos en esos espacios, este trabajo podrá contribuir mucho para iniciar un proceso fuerte desde adentro. Si hay oportunidad de estar adentro podremos trabajar desde allí” (EEC3).

Es preocupante para algunas autoridades la constante lucha que poblaciones de pueblos originarios realizan con la finalidad de que disminuya la discriminación y el racismo, y se propicien espacios de armonía en la convivencia; consideran que esto no se puede hacer sin tocar ni abrir heridas, por lo que evitan pronunciarse o incentivar la discusión de este tema. También consideran que es un proceso de falla

social establecido y no se va a eliminar de la noche a la mañana; sin embargo, tampoco demuestran que haya acciones o propuestas que den inicio al debate de estos temas. El plan de convivencia hace visible esta realidad:

“Conforme uno se adentra al plan, se ve una gran aspiración de romper paradigmas estructurales, esquemas que por muchos años han prevalecido de igual manera” (EEC3).

“Hacer planes, propuestas de esta naturaleza desde las estructuras de gobierno y las universidades, porque este es un sistema fuerte que se ha mantenido durante muchos años” (EEC5).

“Sensibilizar no es fácil, es una tarea cuyos resultados no se ven de forma inmediata” (EEC4).

Estas manifestaciones nos muestran la importancia que tiene en que los seres humanos, *nos hagamos humanos*. Estas prácticas y hechos que se viven en poblaciones diversas sobre la opresión de otros, deben de ser de interés en la educación, un tema crítico en nuestro tiempo.

La aspiración por “romper paradigmas estructurales, esquemas que por muchos años han prevalecido de igual manera” como bien lo expresa uno de los entrevistados nos demuestra la propuesta.

Desde los pueblos originarios se clama por una transformación de la convivencia, por lo que la USAC, debe de hablar de educación desde las diversas culturas, refiriéndose a la transformación de nuevas generaciones en su convivencia con todos los seres humanos que puedan compartir su contexto, en un ámbito relacional aceptado por la sociedad y legítimo, para que cuando sean adultos no lleguen a repetir el ciclo vivido de sus ancestros y seguir arrastrando opresiones e injusticias estructurales.

En este sentido, la propuesta hace alusión a la cultura desde los orígenes del desarrollo humano, y está relacionada con esa herencia social, no biológica, de saberes y conocimientos, de creencias y sentimientos, de significados, que configuran el convivir como parte importante de una comunidad.

Con los comentarios de los consultados podemos afirmar la urgente necesidad de propiciar y proponer nuevos conocimientos y saberes diferentes para que puedan ser conocidos y puestos en práctica en las relaciones humanas.

### **5.5.3 Potencialidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala.**

Los resultados encontrados en los grupos de discusión y las entrevistas realizadas nos acercan diversidad de miradas y sentires de las y los sujetos consultados, reconociendo que la USAC hace sus intentos por responder a una realidad compleja y con una historia de racismo estructural establecido en la sociedad guatemalteca. Y, al querer conocer se pudo confirmar que:

“Tiene mandatos constitucionales incorporados en el plan estratégico USAC 2022, donde define como uno de sus ejes transversales la multi e interculturalidad” (GD1).

Mandatos que coinciden sobre la importancia de abordar el tema, dando vida y puntos de partida para modificar y establecer proyectos políticos-educativos que respondan a la multi e interculturalidad de la población diversa que asiste a las diferentes unidades académicas de la USAC, teniendo la claridad de que eso, puede ser posible si se tiene voluntad para lograr una transformación y diálogos entre culturas sobre el principio de igualdad y equidad de oportunidades por parte de las autoridades de turno.

Expertos externos a la universidad, que pueden ser directores, líderes, investigadores, docentes, y que conocen la política educativa de la USAC, detallan que entre las ventajas que el egresado profesional de esa casa de estudios tendrá al conocer la diversidad étnica de la realidad en donde intervienen estará poder abordar la interculturalidad aportando su profesionalismo:

“Su intervención en la resolución de problemas de relaciones humanas será realizada de una manera más contextualizada, y jugará un rol clave en la búsqueda social de relaciones interétnicas” (EEC2).

Este aporte manifestado por el entrevistado, demuestra lo importante de conocer las relaciones interétnicas, sobre todo lo fundamental para acceder a la comprensión de cualquier cultura, conocer su forma de vida, ya que cada cultura tiene sus propias características y formas de ver lo político, social, cultural, económico, espiritual, sus propios principios y valores. Y en Guatemala, las lógicas de los pueblos originarios son diferentes a la lógica de la cultura dominante; por lo tanto, la educación también tiene una lógica diferente.

Como resultado de la socialización de la propuesta, uno de los entrevistados manifestó:

“Ayuda a visualizar con claridad las diferencias abismales en lo económico, político y social entre los pueblos, lo que contribuye a construir propuestas vinculantes de desarrollo humano teniendo como eje el reconocimiento de la cultura y el ejercicio de igualdad y equidad de género” (EEC3).

Opinión que se acerca al principio del reconocimiento y el respeto al legítimo otro-otra, formulado en la propuesta como principio de actuación. Las y los profesionales egresados de la USAC, independientemente de cualquier unidad académica, deben de conocer y reconocer las cosmovisiones de los diferentes pueblos, porque es allí en donde intervendrán profesionalmente. Si realmente desean alcanzar una intervención profesional vinculante al desarrollo humano, respetando sus derechos humanos que también sus derechos individuales y colectivos.

A pesar de que se sabe que la USAC cuenta con pocas unidades académicas que abordan en sus programas institucionales la multi e interculturalidad, ya son espacios que pueden ir abriendo caminos de formación en educación intercultural, como la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media:

“La escuela es la primera institución dentro de la USAC que tiene carreras de educación bilingüe intercultural, o sea que de alguna manera ha promovido el tema intercultural, desde carreras de pregrado hasta de grado y estamos pensando trabajar el tema de los postgrados” (EEC4).

La institucionalización de la Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya en el EFPEM-USAC, tuvo su origen hace más de 10 años. Estos programas iniciaron en el interior de la República con las instituciones de la Fundación Rigoberto Menchú Tum y el Proyecto de Desarrollo Santiago PRODESA, quienes con el apoyo económico de organizaciones internacionales y el respaldo académico de la EFPEM, pudieron iniciar carreras de Educación Bilingüe Intercultural.

Este dato nos muestra que es posible abordar el tratamiento a la diversidad étnica cultural en la USAC. Reconocer que jóvenes profesionales entre mujeres y hombres llegarán a sus comunidades a respetar sus formas de vida y abrir nuevos caminos, caminos en donde el despertar de conciencia de futuras generaciones sea desde la realidad de sus propias formas de vida y no desde un conocimiento descontextualizado y sin pertinencia.

Es importante considerar que estos hechos y la puesta en marcha de propuestas que respondan a los sectores vulnerables de la sociedad, dependen de la voluntad política de las autoridades de turno:

“El EFPEM a futuro en nuevas reformas de programas, está incluyendo el tema de la interculturalidad como eje transversal en formación de maestros” (EEC4).

Pero no sólo la EFPEM puede abordar este tema. Existen otros mecanismos para llevarlo a cabo en todos los niveles, ya que la población estudiantil que ingresa a las diferentes facultades y unidades académicas de la USAC es diversa, y los egresados tratan profesionalmente con una sociedad diversa.

“Tema que va a ser de gran impacto es el de la multiculturalidad e interculturalidad para todos. La mayoría de unidades académicas también tenemos que formar a nuestro recurso humano en esas direcciones (...)” (EEC4).

Estas manifestaciones nos demuestran el valor de seguir debatiendo por el tratamiento de la diversidad cultural en la educación superior, independientemente que se presente un nuevo escenario internacional en el que se destacan la complejidad de las sociedades y el sentido incierto de los fenómenos sociales que envuelve un conjunto de serias

contradicciones y consecuencias dramáticas por un crecimiento material ilimitado.

“La universidad debería tener un eje en su estructura curricular relacionado con el tema, pero no lo tiene (...)” (EEC4).

La propuesta de Convivencia intercultural... busca esa toma de conciencia por abordar la diversidad y su complejidad, para la educación superior en sentido afirmativo y propositivo; sin dejar de reconocer sus contradicciones y conflictos que le son inherentes.

Por otra parte, el Instituto Universitario de la Mujer es otra de las instituciones de la San Carlos que ha partido de la Política y Plan de equidad de género en la educación superior 2006-2014 para abordar y cuestionar la imposición de carácter universal del conocimiento occidental en las aulas universitarias, y propone como un punto central en esta política el “eje de equidad multi e intercultural” (pág. 36).

Política que vislumbra la necesidad de crear caminos de comprensión sobre un conocimiento de la multi e interculturalidad, lo que hace suyo el imperativo de promover el respeto a las diversas culturas, capaz de arrancar un planteamiento crítico-utópico de una institución de formación superior donde todas y todos los pueblos quepamos.

Es necesario entonces, abrazar el cambio, pero este cambio no puede ser implementado si sólo se emplea como discurso político o asunto escrito en documentos. Expertos en el tema reconocen que, más que utilizar la cuestión de la interculturalidad, es oportuno:

“El entendimiento político de las reivindicaciones de las poblaciones indígenas; teniendo eso claro vendrán otros aspectos” (CEC2).

En políticas públicas el país va avanzando lentamente y la universidad tiene que ver en eso también, existe en la práctica un pequeño sector de la sociedad que va reconociendo y promoviendo la filosofía de vida de los pueblos originarios, lo cual contribuye a que estas cosmovisiones originarias se visualicen y se respeten dentro del campo académico-político de la educación superior y de la USAC:

“Los pueblos indígenas tienen mucho que ofrecer al país; y no sólo al país, al mundo entero también” (EEC3).

La educación superior y la USAC tienen gran potencial para la realización de estudios, investigaciones y transformación a su currícula de estudios y poder abordar la diversidad cultural, social de Guatemala, eso si se desea alcanzar nuevas disciplinas, nuevas epistemologías que ayuden a forjar un tipo de mentalidad crítica, capaz de distinguirse por su horizonte de interdependencia e interdisciplinariedad, sin fragmentación de saberes y conocimientos frente a todo aquello que signifique opresión, racismo, discriminación, exclusión, epistemicidio, etnocidio, entre otros.

En la USAC, entre el mismo personal directivo de unidades académicas, se reconoce la necesidad de que la educación intercultural se acerque más a la realidad social guatemalteca y que se pueda dar respuesta a la diversidad étnica cultural desde la educación superior:

“Si un egresado de la USAC sale preparado en el tema, sería un profesional que tendría la oportunidad directa de incidir fuertemente en varios ámbitos sociales y educativos” (EEC4).

Aquí debe de hacerse referencia de la importancia de abordar temas de diversidad, cultura, complejidad, multiculturalidad, convivencia e interculturalidad en la educación superior, teniendo en cuenta su enfoque. Caso contrario puede hacer olvidar al profesional recién egresado de la universidad problemas con dimensiones tan profundas como la injusticia, la exclusión y la pobreza que se vive en la realidad guatemalteca.

“Se está investigando sobre el tema específicamente en el contexto de la institución” (EEC4).

“Vincular la academia y la universidad con la sociedad guatemalteca a través de programas de extensión universitaria (...)” (EEC1).

El debate sobre el tema se lleva a cabo por parte de diferentes organizaciones e instituciones externas y algunos sectores de la universidad, reconociendo la importancia del mismo; sin embargo, estas son mínimas:

“Organizaciones sociales y algunas estatales ven importante la participación ciudadana, y reclaman que la democracia se debe construir día a día y debe ser incluyente, y que desde el mismo Estado seamos partícipes en la toma de decisiones, del poder y las relaciones” (EEC1).

“El hecho de que se desarrolle un programa de educación continua en el tema de interculturalidad o multiculturalidad es fundamental, porque este es un tema directamente relacionado no sólo con el conocimiento, sino con actitudes” (EEC4).

Se reconoce el valor que tiene este tema por parte de profesionales dentro del mismo campus universitario. La formación con relación a la interculturalidad les resultaría interesante y reforzarían con ello la educación superior:

“Desde la legislación, derechos sociales y colectivos, investigación social con pertinencia cultural” (EEC2).

“Fomentar el desarrollo de procesos y contenidos programáticos endógenos, intraculturales, para acentuar en primer término la propia identidad y trascender hacia las ciencias universales como aporte a la humanidad” (EEC3).

Como docentes, consideran necesarias las ayudas teóricas, conceptuales, metodológicas, para abordar la interculturalidad en la academia superior universitaria en virtud de que hasta el momento se desconoce con mayor profundidad:

“Abordar las áreas y ejes temáticos desde la cosmovisión de los pueblos originarios utilizando en los procesos metodológicos y pedagógicos el idioma ancestral como medio de transmisión de conocimientos, ciencias y tecnologías” (EEC3).

“El modelo de educación bilingüe intercultural, materiales educativos y cuadros para llevarlo a efecto” (CEC4).

Puede confirmarse que ya existen diferentes teorías y epistemologías desde los pueblos originarios que abordan la diversidad cultural, la multiculturalidad y la interculturalidad. Los pueblos originarios han venido trabajando por más de medio siglo en la construcción de conocimiento y saberes; sin embargo, la universidad no ha mostrado interés por su incorporación y consulta para sus programas de estudio.

#### **5.5.4 Posibilidades para la puesta en marcha de la Propuesta**

Se considera difícil abordar el tema del tratamiento de la diversidad étnica cultural en los procesos formativos, ya que de manera general se evidencia que en Guatemala es complicado hablar de este tema con relación al sistema educativo.

Los aspectos a mejorar puede que no sean precisamente del plan de convivencia intercultural, sino los mismos obstáculos que éste encontraría al ponerlo en práctica, si es que esto pudiera llevarse a cabo.

Al preguntar qué obstáculos existen para desarrollar el plan de convivencia intercultural en la universidad, se respondió:

“Cultura racista, comunicación deficiente y prejuiciada, resistencia al cambio, estructuras administrativas y académicas conservadoras y elitistas” (GD1).

“Que se eliminen los estereotipos de discriminación étnica” (GD2).

“Es un reto, es un desafío, es algo que iniciar, eso es lo que se requiere” (EEC3).

“La propuesta es una cuesta arriba, va a llevar mucho tiempo y tropiezos” (EEC3).

“Hay que hacer frente a la Universidad de San Carlos, les cuesta reconocer eso” (EEC1).

“La propuesta del plan no es fácil, que de la noche a la mañana cambien, pero es una oportunidad que se tiene, que desde cualquier espacio de la universidad, desde sus unidades fundamentales, se vaya cambiando la sociedad” (EEC4).

“La actitud de los docentes, poca receptividad al tema, pocos recursos académicos y técnicos” (CEC4).

“(…) Que exista voluntad de modificar programas de cursos, ámbitos de acción de trabajo extra aula. La auto identificación de los docentes” (CEC2).

Si bien es cierto lo que manifiestan los consultados respecto a que es un reto, puede ser también una oportunidad de ir visualizando con más certeza la realidad en que se encuentra la educación superior en Guatemala y lograr ir abriendo espacios de armonía en la convivencia intercultural.

Es contradictorio el querer reconocer que dentro de la misma universidad se diga que se va al camino a la excelencia académica cuando no se logra integrar en los currículos de estudios, problemas estructurales que marcan la vida de la mayoría de su población y que no se puedan atender problemas complejos como las opresiones, las desigualdades, las injusticias, la negación, entre otros.

Los pueblos originarios, son pueblos que formaron unidades compactas, que cultivan su identidad, pero que la universidad las niega y las mutila. En voces de intelectuales mayas, la USAC, es cerrada, etnocéntrica, racista y excluyente, entre otros.

El temor e impotencia son aprendidas y por lo tanto también pueden ser desaprendidas, esto es una práctica que poblaciones originarias van asumiendo en la defensa de sus derechos.

A pesar de que existen obstáculos para incorporar propuestas diferentes; líderes de poblaciones originarias incentivan a perder el temor a expresarnos y a organizarnos; así como, a dejar de sentir debilidad e impotencia para mejorar nuestra situación. En cada espacio que un maya con identidad pueda estar, muestra una diferencia de la cual va cultivando fortaleza por la identidad cultural.

Los actores consultados manifestaron que existen una serie de estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias que se observan en la vida universitaria, por lo que el plan vendría a ser un desafío:

“Los lugares asignados a estudiantes con vestimentas y/o rasgos diferentes al común denominador son marginales” (GD1).

“El indígena es el chiste de la clase” (GD2).

“Se les excluye de los trabajos de grupo” (GD2).

“(…) Nos van a abrir ventanas sólo como fachada, si hay educación bilingüe, si hay Ministerio de cultura o de deportes dirigidos por un indígena, si hay viceministerio de gobernación que tiene que ver con la población indígena, si van a abrir esas pequeñas oficinas dentro de las dependencias del Estado para atender a pueblos indígenas... Pero en realidad no van a tener ni el presupuesto ni las posibilidades de incidir en las políticas sociales” (EEC1).

“No se puede; a la USAC le dieron el contrato con el Ministerio de Educación para formar a profesores en servicio y parte de los cursos que debe impartir tienen que ver con la diversidad cultural, pero en ningún momento llamó a las instituciones gestoras de esta educación intercultural (...)” (EEC1).

“Con los estudiantes, la no aceptación de indígenas en grupos de trabajo. Los docentes prestan mayor atención a la participación de estudiantes no indígenas” (CEC4).

Por mucho que se quiera negar, el racismo en la educación superior es palpable y constante, tal como lo manifiestan los diferentes actores consultados. Este cuadro nos deja una clara evidencia de la realidad que padecen los pueblos originarios de Guatemala, que constantemente son agredidos y excluidos.

Sin embargo, hay que reconocer la resistencia cultural que han tenido los pueblos originarios, la capacidad de sobreponerse a los golpes de la vida. Golpes de otras personas y pueblos como las persecuciones, las asimilaciones, la sincronización cultural, las descalificaciones, el colonialismo, entre otros.

Son las poblaciones más vulnerables de la sociedad en donde se encuentran también los pueblos originarios los que tienen que superar los azotes de la naturaleza como los desastres naturales, sequías y hambrunas.

Existe la esperanza para nuevos profesionales mayas y nuevas juventudes de los diferentes pueblos de sistematizar las capacidades que hemos generado en el campo de la perseverancia y tenacidad pro sobrevivencia en la sociedad guatemalteca y en el campo de educación también.

Necesitamos generar nuevas maneras de sobrevivencia y del buen vivir, utilizando modelos propios, auténticos o modificados, por lo que importa involucrarnos en programas y acciones que den respuesta a la demanda de nuestros pueblos.

Junto a lo anterior, si se cree que la educación es la base del desarrollo, también debe ser la base del respeto al legítimo otro-otra en la convivencia; de lo contrario la universidad no puede llamarse una casa de estudio.

Los consultados también opinaron acerca de mejorar el plan de convivencia intercultural, tales como:

“El plan presenta una demanda justificada; considero que se puede mejorar en sus enfoques, marco teórico, marco ideológico” (EEC3).

Propuesta que en su momento se les facilito sin el marco teórico y contextual que fundamentará la propuesta.

“El término “tolerancia”, estar demandándola ya no pone a uno en el nivel del otro, en un plano horizontal, sino que supone superioridad de uno frente a la posición inferior del otro” (EEC1).

Esta opinión difiere de con uno de los principios de actuación presentados en la propuesta; sin embargo, se hace referencia a la actitud de personas y/o instituciones que respeta las opiniones, ideas o actitudes de las demás personas, es un concepto que puede dar margen a diferentes interpretaciones de cómo se conozca y se comprenda el concepto. Sin embargo, se reconoce que dentro del pensamiento maya no existe ese concepto. Los consultados reconocen que:

“Se debe incluir un análisis crítico sobre modelos interculturales” (EEC2).

Con esta observación, se hace necesario conocer, estudiar y analizar una teoría interdisciplinaria y que para la USAC, será un desafío que lo pueda extender en el campo filosófico, antropológico y epistemológico de las diferentes disciplinas académicas que imparte.

“Realizar un diagnóstico institucional para determinar cómo ven los demás la situación de la interculturalidad” (EEC4).

Observación que refleja la carencia de información y datos que permitan conocer la realidad y el abordaje del tema. Asimismo, la situación real de cómo se encuentra la situación a estudiar. No se pudo encontrar diagnósticos que permitan conocer el abordaje de la multi e interculturalidad en USAC y cuál es su tratamiento hasta el momento.

## ***SEXTO CAMINO.*** **APRENDIZAJES, CONCLUSIONES Y** **CAMINOS POR CONTINUAR**

### **6. Aprendizajes, conclusiones y caminos por continuar a manera de recomendaciones: una dos y tres palabras**

“Aún no estábamos claros de la raíces profundas de nuestros problemas. Pensamos que la pobreza, la miseria, el sufrimiento, era nuestro destino. Poco a poco llegamos a entender, que tenemos derecho al desarrollo, como todo un ser humano lo necesita”.

(Menchú, 1982).

Hay muchos caminos en la vida, caminos planos, largos, cortos, angostos; caminos de colores, rojos, negros, blancos, amarillos, azules, verdes, entre otros; caminos en donde, en las subidas y bajadas te caes, pero también te levantas. Caminos profundos, de abundancia, de escasez pero hay otros caminos de espinas, de oscuridad; sin embargo, hay caminos de significados, de realización, de oportunidades, de plenitud y de vida... entre otros. Así y más ha sido mi camino del cual hoy me invita a reconocer para poder plasmar los aprendizajes significativos que en esta etapa de estudios de postgrado me ha tocado caminar.

Este camino tiene el objetivo de dar a conocer experiencias significativas encontradas a lo largo de los diferentes caminos

recorridos para la presente investigación, los aprendizajes, los resultados encontrados en el campo académico según los objetivos propuestos de la investigación, retos y obstáculos para ir avanzando en el camino; asimismo, aportes del tema sobre el Tratamiento de la Diversidad Étnica Cultural en la Educación Superior, las conclusiones como aprendizajes en el camino y recomendaciones como una, dos y tres palabras.

## **6.1 El camino recorrido...**

Al iniciar este camino, después de revisar las experiencias de nueve años, arrastro las mismas emociones y sentimientos que me llevaron a plasmar en letras, los sentires en el Trabajo de Investigación Tutelado:

“Existía un miedo internalizado, con muchos prejuicios y desafíos, pero al mismo tiempo con esperanza a mejorar, conocer, aprender y desafiar otros mundos, me trasladé a esta nueva etapa de mi vida de estudios de postgrado en un mundo diferente que he aprendido a aceptar y tolerar”. (Herrera, 2008: 126).

Si bien es cierto que hoy es otra la mirada, otro el sentir desde mi realidad sociocultural y compleja, no deja de relacionarse con esa etapa que le dio surgimiento y vida a este camino.

“En el transcurso de los días y en la adaptación en todos los procesos, sentía que iba para adelante; sin embargo, existieron muchos de esos días en que empeoraba, me estancaba, con muchos deseos de tirar la toalla, regresarme a mi país, no avanzaba el tiempo, el conocimiento, los estudios, entre otros. Días cansados en los que rendía con todas mis cualidades, más días tristes que alegres. Sin embargo, al regresar de nuevo a mi país por trabajo de campo y ver los resultados que se encontraban ahí, me motivaron a retomar las fuerzas y energías y a seguir adelante”. (Herrera, 2008: 127).

Emociones que sentí en aquellos años 2006 a 2009. Sin embargo, también las sentí en años 2010 al 2014 en mi país, dado a que por diferentes razones de sobrevivencia cultural, espiritual, física, política, económica, social e ideológica no podía avanzar con el informe final de la investigación de este estudio.

“Me he dado cuenta de la importancia que tiene el introducir procesos nuevos en estructuras enraizadas, crear nuevos espacios, nuevos círculos de amistades, la riqueza que tienen todas las culturas y sobre todo el valorar más mi cultura. El reafirmar mis principios y valores desde una cosmovisión Maya recién recuperada y lo importante que es darla a conocer”. (Herrera, 2008: 127).

Si en aquellos años me di cuenta de esas estructuras cerradas, en la práctica y en la realidad de la sociedad guatemalteca, en los últimos años las situaciones han sido más complejas y de incertidumbre para los pueblos originarios y el respeto a la diversidad de los pueblos las que en la práctica me han llevado a involucrarme para asumir y develar esas exclusiones.

“El sentimiento surgido y profundizado cada día más por el tema de estudio abordado, el conocer mejor la historia y teorías nuevas me han permitido adentrarme al tema con mucho más interés y satisfacciones por ir descubriendo nuevas teorías y nuevos conocimientos”. (Herrera, 2008:127).

Debo de reconocer que en lo particular, por aquellos tiempos, el estudio y conocimiento de la Cultura Maya, era débil y al revisar las políticas educativas desarrolladas en toda la historia de Guatemala a Pueblos originarios, hoy la vida me invita a la defensa y resistencia de los saberes y conocimientos ancestrales para respetar las formas de vida de sus descendientes. Asimismo, a tener coherencia de vida con los elementos de la Cosmovisión Maya tales como su filosofía, espiritualidad, cultura, educación, organización, entre los otros elementos, a modo de reconocer su otredad.

“Sin duda, ha dejado huella para iniciar un camino de lucha y búsqueda de igualdad de oportunidades en todos los espacios en donde pueda incidir o intervenir profesionalmente”. (Herrera, 2008:127).

## **6.2 Los aprendizajes en el camino...**

Han sido muchos y diversos los aprendizajes en el camino, eso si se quiere ver como un aprendizaje integral significativo desde lo cognitivo, espiritual, social, cultural, ético, político, ideológico, entre

otros. Sin embargo, para desarrollar este tema, resaltaré dos de los muchos aprendizajes que han dejado huella y sentido a la vida al desarrollar este estudio.

Los aprendizajes significativos y la experiencia académica que se profundizará específicamente en el numeral 6.3 de estas conclusiones, muestran que importa hacer altos en el camino.

Al revisar el camino para los aprendizajes significativos, pude corroborar que la educación superior sólo se queda en el plano cognitivo, por lo que me resisto a ver mi aprendizaje como algo separado, individualizado, en virtud de que mi identidad es Maya y la cultura maya tiene principios, valores y prácticas que posibilitan al mundo su capacidad de relacionarse, de encontrarse con los otros en armonía, de aceptar la pluralidad, la interdependencia y la espiritualidad.

“Al concebir el Universo como acontecimiento de relaciones interdependientes, la cosmovisión considera que, los sucesos solamente pueden ser inteligibles en términos de los demás”.  
(Matul, 2005:1).

Las y los mayas están convencidos que las personas tienen dimensión física, espiritual, mental y emocional, que necesitan ser desarrolladas plenamente para mantener el equilibrio de la vida. Este desarrollo de la persona, no se da manera aislada de todo cuanto existe en la tierra y en el cosmos. Es allí en donde lo holístico se manifiesta, la interrelación total de todos los elementos de la naturaleza, el cosmos y la espiritualidad.

“Desde lo maya el ‘yo’ entre ‘nosotros’ es nuestra mirada y nuestro sentir” (Noj, 2015).

Dentro de lo maya, se cuenta con una serie de relaciones que se deben aprender, porque orientan cómo vivir con los que existen en el entorno inmediato y esa vivencia interdependiente exige reconocimiento y respeto a todo lo que existe en el universo, por qué todo tiene vida, tiene alma y espíritu. Es comprender que entre lo femenino y masculino se constituye el tejido de la vida, el todo que vemos, sentimos, palpamos y percibimos.

“Aprender a aprender” es uno de los pilares de la educación propuestos por Jaques Delors de los que más me apropié e internalicé para ir avanzando en este camino; sin embargo, puedo reconocer que uno de los más grandes desafíos en la realidad compleja guatemalteca es “Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”.

La experiencia de la educación por el descubrimiento de otros, invita a tener una doble misión: educar y enseñar para la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de coincidencia de las semejanzas y diferencias en la interdependencia entre los seres humanos. Aprender a humanizar al humano, aprovechando todas las oportunidades que se presentan en la vida desde su nacimiento. Aprender a tener una verdadera doble mirada.

“El siglo veintiuno es el siglo del reconocimiento de la diversidad cultural, del mundo plural, del multilingüismo, la democracia cognitiva, el siglo de la diversidad de miradas”. (ACEM, 2009:12)

Razón por la cual, importa resaltar y reconocer que el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de una misma; por lo tanto, para desarrollar en el ser humano una visión cabal del mundo, la educación en todos los sentidos, debe hacerle descubrir quien es. Encontrar su identidad en todas las dimensiones con el mundo que le rodea y al reconocerla, le permitan ponerse en el lugar de los demás, comprender sus reacciones y diferentes formas de ver la vida.

Aprendí a reconocer que desde lo maya el tiempo y espacio son sagrados, desde lo maya lo bueno y lo malo es sagrado, porque son parte de un mismo principio. El tiempo y el espacio es relativo, es lo más sagrado en la parte material y espiritual, es lo que nos conduce avanzar en el camino o estancarnos en el camino. Es el hilo conductor que nos puede conducir a mejores posibilidades hacia el futuro, pues cada experiencia no vuelve a ser dos veces en el mismo espacio y tiempo.

“El tiempo y el espacio son infinitos, no se conoce su inicio ni su final, pero existen. El estudio y el conocimiento se basan en todo lo que existe en el tiempo, no se puede estudiar y conocer sobre lo que no existe” (Ticun, 2014; citado en López, 2015:44).

“Los Ajmay Taq Q’ij Ajmay Taq Saq<sup>4</sup> fueron los estudiosos del tiempo y del espacio en estos territorios mayas. Son quienes desarrollaron las bases de los conocimientos en la agricultura, la salud, la organización política y social, así como del código de vida individual y colectiva. El sistema calendárico es la muestra más consistente de sus obras científicas mejor desarrolladas como son los ciclos siguientes: 1. El solb’al Q’ij (260 días), 2. El Tun (360 días) y el Ab’ (365.6 días). Estas funcionan en forma independiente y coordinada al mismo tiempo. Estos ciclos son base de ciclos mayores, pero todas se basan en dos menores, que son el día (qij) y los winales (agrupación de veinte días)(...)”. (López, 2015:44).

La experiencia maya que se acerca a la experiencia andina del tiempo es totalmente distinta al tiempo visto desde lo occidental:

“No es algo que ‘tenemos’ como una cuenta bancaria, y que podemos ‘gastar’ o ‘invertir’. El runa vive en el tiempo, tal como viven en el espacio. El ‘tiempo’ es como la respiración, el latido cardíaco, el ir y venir de las mareas, el cambio de día y noche. El ‘tiempo’ es relacionalidad cósmica, co-presente con el ‘espacio’, o simplemente otra manifestación de la Pacha. (...) El tiempo tiene un orden cualitativo, según la densidad, el peso y la importancia de un acontecimiento (...). (Estermann, 2006:197).

El escritor Uruguayo, Eduardo Galeano también reconoce la dimensión de tiempo y espacio para el Maya, ‘los mayas siguen siendo viajeros del tiempo’:

“Ellos ignoraban que el tiempo es dinero, como nos revelo Henry Ford. El tiempo, fundador del espacio, les parece sagrado, como sagrados son su hija, la tierra, y su hijo, el ser humano: como la tierra, como la gente, el tiempo no se puede comprar ni vender. *La ‘civilización’ sigue haciendo lo posible por sacarlos del error*”. (2006:6).

---

<sup>4</sup> “Ajmay taq Q’ij Ajmay taq Saq, K’iche’ que en traducción libre al castellano, puede significar: estudiosos del tiempo y del espacio. Mayowik: se maravillan ante la majestuosidad del universo. Desarrollan la capacidad de admirar, observar, registrar y generar conocimientos sobre el tiempo y el espacio”. (López, 2015:44).

### **6.3 Lo que se encontró en el camino académico, según los objetivos propuestos.**

Como un camino que he aprendido a reencauzar, con la participación en diferentes actividades realizadas en universidades e instituciones nacionales e internacionales en el ámbito socio-educativo, buscando el sustento teórico a esta investigación, puedo describir un avance de aprendizaje significativo en lo sentido, vivido, observando y conociendo ideas, puntos de debate y reflexión sobre problemas sociales de poblaciones distintas. Si bien es cierto que las respuestas a estos problemas son diversas según las fuerzas políticas, sociales e ideológicas que se inspiran, así como las teorías interpretativas que guían, los y las que ejecutan los programas educativos respectivos.

Quisiera resaltar que la realidad sociocultural de Guatemala no es simple, en ella se manifiestan muchos contrastes. Como bien dice Morín:

“(…) son muchos los elementos de que consta, pero estos elementos no están aislados sino interconectados. Incluso entre unos elementos y otros los límites son borrosos. Si la realidad no es simple, el conocimiento tampoco puede serlo” (Morín, 1994: 7).

Mientras nuestros conocimientos son cada vez más especializados y fragmentados, los problemas a los que debemos enfrentarnos son cada vez más complejos y globales. Esto hace que el presente y un futuro viable se nos escapen cada vez más de nuestras manos.

A este desajuste contribuye el sistema educativo y la educación superior también entra en ello sin querer darse cuenta, con sus divisiones en Ciencias y Humanidades; con sus departamentos cerrados y fragmentados; con sus disciplinas aisladas y tradicionales; con sus métodos que, desde la misma primaria, reproducen un sistema bancario, y tienden a aislar a los sujetos de su entorno.

“En la concepción “bancaria”, de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, según la cual ésta se encuentran siempre en el otro. El educador que aliena la ignorancia, se

mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda". (Freire, 1996:73).

De este modo, a mayor pasividad, con mayor facilidad los oprimidos se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad.

Unido a lo anterior, encontramos también la falta de una memoria histórica construida sobre la experiencia, los conocimientos propios y los desaciertos, no ayudan a darle impulso a la creatividad constructiva hacia una nueva vida hegemónica y con justicia, para que la universidad estatal pueda responder a las demandas socioculturales de los pueblos. Si queremos reformar la educación, hemos de pasar por una reforma del pensamiento.

"Los terribles holocaustos del siglo XX, el siglo de la modernidad total, encuentran sus orígenes premodernos en el genocidio cometido en nombre de 'razones superiores', incluso 'revolucionarias', en contra de los indios americanos. (Mires, 2009:4).

La Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC, se queda estancada en muchas interrogantes de la complejidad guatemalteca y al querer conocer ¿Cómo desde esa casa de estudios se puede construir un nuevo paradigma, un paradigma que tenga por principio el abordar la ética de la diversidad? Después de tres siglos y en pleno siglo XXI, no encontramos respuestas.

### **6.3.1 Conclusiones de los objetivos de la investigación.**

Al poder consultar, conocer nuevas teorías en cuanto a la educación superior, se puede considerar que en los últimos veinte años, la universidad ha estado estancada para dar respuestas a las demandas y necesidades de la sociedad.

El sociólogo Boaventura de Sousa lo afirma:

“la universidad sufrió una erosión en su hegemonía, tal vez irreparable, como resultado de las transformaciones en la producción del conocimiento universitario convencional hacia el

conocimiento pluriuniversitario, transdisciplinar, contextualizado, interactivo, producido, distribuido y consumido con base en las nuevas tecnologías de la comunicación e información que alteraron un lado, la relaciones entre conocimiento e información y por otro lado, entre formación y ciudadanía”. (Santos, 2005:25).

Lo anterior lo vemos como uno de los reclamos mundiales, específicamente a nivel Latinoamérica, en lo nacional, existen constantes señalamientos en la sociedad guatemalteca, que la universidad estatal en Guatemala, ve la multiculturalidad y la interculturalidad como folklor, en virtud de que la Universidad de San Carlos de Guatemala, no ha podido dar respuestas a la fragmentación de los pueblos, y verlos como sujeto social, político e histórico.

Demandas internacionales y diferentes acciones de los pueblos originarios en resistencia, más la literatura previa relacionado con el tema, fueron referentes para este estudio y generaron inquietud e interés por conocer y estudiar el Tratamiento a Diversidad Étnica Cultural en los procesos formativos de la educación superior en Guatemala, que se convirtió en motivo de esta investigación, y por eso en la obligación de búsqueda de información y acontecimientos que posteriormente se pudieran entregar como resultados.

Con la exploración realizada que nos permitiera tener un diagnóstico socio-cultural de la educación superior que brinda la Universidad de San Carlos de Guatemala, desarrollado en los años 2007-2008 para el Trabajo de Investigación Tutelado, fue el punto de partida para poder delinear y proyectar esta investigación que tuvo los siguientes objetivos:

- *Incorporar el enfoque multi e intercultural en el curriculum, para eliminar todas las formas de discriminación y racismo en la vida universitaria.*

Para dar respuesta a este objetivo, hubo que revisar bibliografía, se estudiaron teorías con relación al tema. Estudio de la realidad y el escenario político educativo superior con relación a la diversidad étnica cultural; asimismo, el conocer y reconocer que cuenta con normativas jurídico legales para incorporar la multi e interculturalidad en las currícula de estudios de cada unidad académica que la integra.

La Universidad de San Carlos de Guatemala cuenta con iniciativa de ley para la formación y formulación de las leyes que pueda presentar ante el Congreso de la República y dar respuesta a los problemas nacionales. Igualmente, tiene incidencia como Magistrado en la Corte de Constitucionalidad. Magistrado cuando conozca de asuntos de inconstitucionalidad en contra de la Corte Suprema de Justicia, el Congreso de la República, el Presidente o el Vicepresidente de la República de Guatemala.

La USAC, para el año 2015 tiene proyectado un financiamiento de más '2.300 millones de Quetzales' (Periódico Usac, No. 237) que el Estado de Guatemala le transfiere para impartir la educación superior en el país, sin que por ello hasta el momento, no se logra identificar algún rubro específico para el abordaje del Tratamiento de la Diversidad Cultural en Guatemala y con ello responder a los derechos de los pueblos originarios.

La universidad estatal, debe de revisar su interés por mantener el comportamiento legal, revisar cómo usa el poder, para abrirse al intercambio de una política del reconocimiento igualitario de los ciudadanos y ciudadanas pertenecientes a diversas culturas.

Al ir profundizando con los resultados para el logro de este objetivo encontramos que la Universidad de San Carlos de Guatemala a través del currículo de estudio de sus unidades académicas, puede modificar, reformar, y actualizar el currículo de estudios de su unidades académicas para responder a la demanda sociocultural de la diversidad de estudiantes a quien atiende para responder a los diversos pueblos en el país; sin embargo, poco o nada aborda la cultura de la diversidad para fomentar la inter y multiculturalidad. Por lo que el mandato no llega a la realidad.

Los resultados nos muestran que el abordaje de la diversidad cultural en la Universidad de San Carlos de Guatemala sitúa y reconoce a la cultura bajo una comprensión de la Ilustración y su forma de racionalidad apoyado por una cultura hegemónica occidental que se pensó superior. En algunos casos y muy contados, lo que existe son actividades dispersas de lo que es la cultura histórica que viven al interior y exterior en pugna con grandes y pequeñas tradiciones, folklorizando y violentando la cultura de los otros pueblos.

“La universidad estatal fue creada con todos los patrones occidentales, que ni siquiera han respondido a los grandes retos científicos” (EEC6).

Las leyes y reglamentos de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en el Estatuto de la Universidad, específicamente en los artículos del 71 al 75, en donde por medio de su extensión universitaria realizará esa extensión de su enseñanza en provecho de la cultura general. En el Plan Estratégico de la USAC, 2022 y en el Plan de Equidad de Género en la Educación Superior 2006-2014, establecen compromisos y líneas de trabajo a considerar para abordar la inter y multiculturalidad, con visión de contribuir a mejorar las relaciones étnicas en Guatemala en atención a las demandas y realidad guatemalteca, debiendo garantizar las medidas necesarias para que obstáculos como el racismo y la discriminación no impidan a población originaria acceder a cualquier espacio de su estructura organizativa, ya sea esto como docente, investigador, administrativo o estudiante, para dar respuesta al principio de igualdad y equidad en la diversidad. Pero los datos y las estadísticas demuestran grandes inequidades y desigualdades.

La Reforma Universitaria es urgente con la participación de los sectores que la componen. Y en este caso debe ponderarse el papel que juega la universidad estatal en el país. Debe garantizarse una educación con calidad, educación para la vida, y la universidad debe ser una institución que construya la unidad nacional para ricos y pobres en su diversidad, sin clases sociales, con igualdad y equidad.

“Continúan prevaleciendo esquemas de educación tradicional con fuertes ingredientes de discriminación hacia los pueblos originarios, lo que continúa dando lugar a la confrontación y a la falta de oportunidades de participación para todos” (EEC3).

Por consiguiente, es conveniente que la universidad estatal, además de revisar su currículo, estableciera las condiciones en que sus programas deben organizar las actividades y experiencias académicas a fin de que puedan responder al contexto nacional. Respecto a sus docentes, determinando la idoneidad del personal académico para que pueda dar respuesta a la diversidad con la que interactúa; con los estudiantes, definiendo las características de su cuerpo estudiantil diverso con conciencia crítica y respondiendo a las necesidades sociales para la cual

egresan, modificando las condiciones y ambientes en que se desarrolla su formación; en cuanto a su investigación, determinando si ésta cumple con el compromiso de fomentar un espíritu investigativo de búsqueda e indagación, procurando que la misma no sea solamente básica sino aplicada; referente a sus recursos, identificando si sus medios materiales y financieros posibilitan el logro de sus objetivos académicos; en tanto a su organización y gestión, estudiando sus condiciones organizativas y logísticas; y finalmente respecto a su proyección e impacto, determinando su incidencia en el desarrollo sociocultural del país.

“Predominan las prácticas de políticas asimilacionistas e integracionistas, y de los pocos indígenas que tienen la oportunidad de acceder a la educación superior la mayoría optan por desconocer su propia identidad y se alejan de su comunidad” (EEC5).

Es sabido por amplios sectores del país que la universidad, y este estudio lo concluye también, que la Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC, es una institución que reproduce el racismo y la discriminación en Guatemala. Hay que recordar que la universidad no sólo participó en la exclusión social de los pueblos originarios, considerándolos inferiores, sino que también teorizó sobre su inferioridad, una inferioridad extendida a los conocimientos desarrollados por los grupos excluidos, en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia. Y al analizar la actualidad, diremos que no sólo participó en esa exclusión, sino que también hoy legitima el hecho al no abordar los saberes y conocimientos de los pueblos originarios, tal como se cita en el marco contextual y los resultados del trabajo de campo:

“El porcentaje mayor de exclusión en la educación superior es la población indígena en el país y, por lo tanto, que crezca el número de universidades en el país no les garantiza el ingreso y acceso a la educación superior. La USAC, a pesar que ha crecido bastante, sus requisitos de admisión están siendo un obstáculo para ampliar esa oferta educativa y para darle una oportunidad a sectores desfavorecidos” (España y Dieguez, 2013:1).

La Universidad de San Carlos de Guatemala, ha sido instrumento ideológico, político, académico, cultural, económico, entre otros de

civilización occidental, utilizando enfoques, pensamientos, paradigmas, epistemologías y saberes de las ciencias positivistas en su relación con los Pueblos Originarios /Indígenas.

“El impulso del proyecto modernizador contribuye a la civilización del indio pero desestructura el tiempo – espacio del Pueblo Maya”. (Xon, 2012:35).

“Falta de voluntad política del Gobierno y el Consejo Superior Universitario, falta de desarrollo sistemático de los conocimientos, ciencias y tecnologías ancestrales; hay oposición de docentes castellanohablantes al abordaje de la interculturalidad” (EEC3).

Es importante entonces que la universidad estatal ofrezca la posibilidad de apreciar y descubrir las especificidades culturales y legitimar la existencia de sus diferentes universos, no admitiendo la imposición de, y con ello la sujeción de la vida, por una cultura dominante.

Dentro de los planes y programas de las diferentes unidades académicas y de investigación de la universidad, se habla de interculturalidad de palabra, pero se omite la práctica, dado que cuando se revisa el currículum educativo éste no especifica cómo se va a abordar esa diversidad cultural en el proceso pedagógico, metodológico y de contenido. Si quiere abordar una educación intercultural, la universidad deberá asumir, implicar y desarrollar ciertas actitudes y capacidades, permitir la apertura del conocimiento diverso de acuerdo a las culturas que existen en el país y aceptar una serie de competencias indispensables para aprender a convivir en escenarios sociales cada vez más diversos a nivel sociocultural.

Es necesario ofrecer espacios para reconocer y valorar la propia cultura. De lo contrario, la interculturalidad se convierte en un nuevo disfraz del asimilismo y se constituye en un arma mayormente destructiva para las culturas originarias. El reconocimiento y valoración de la identidad cultural se manifiesta, entre otras cosas, en la vivencia libre de la propia cultura, el uso del idioma, las formas de organización, la práctica de conocimientos, costumbres y valores, entre otros aspectos.

Se puede concluir que la Universidad de San Carlos de Guatemala, puede incorporar el enfoque multi e intercultural en el currículum educativo de la educación superior como un aporte a la educación para

reflexionar sobre los aspectos de la relación existente entre sujeto, sociedad y cultura. La educación debe conceder una importancia capital a la diversidad y al reconocimiento del otro, debe reforzar la libertad de la persona y generar un marco de referencia que pueda aportar a las y los ciudadanos en general una formación más crítica e interdisciplinaria, con consideraciones más sociales y culturales y no estrictamente pedagógicas, tal como lo mencionan, Tamayo (2012) y Rodríguez (2005).

- *Fomentar los valores cívicos, ciudadanos y universitarios en la construcción y desarrollo pensamiento científico, tecnológico, humanístico y ético en la Universidad de San Carlos de Guatemala.*

La Universidad de San Carlos de Guatemala, cuenta con el potencial para abrirse a la diversidad, más allá de apreciarla simplemente tal como lo demuestran los aportes encontrados en el trabajo de campo para este estudio. Los mandatos institucionales son uno de los potenciales que tiene la universidad estatal. Su autonomía, la libertad de cátedra y contar con un respaldo financiero por parte del Estado de Guatemala, son otros factores que la caracterizan y que vienen a ser grandes elementos para que pueda abrirse a los cambios que los actuales tiempos le demandan, tal como lo dicen:

“La educación superior debe, además, proyectarse a toda la sociedad tomando en cuenta el contexto pluricultural, multilingüe y multiétnico, procurando una Universidad extramuros, democrática, creativa y propositiva, fortaleciendo su legitimidad, identidad y memoria histórica. Su deber ser no es sólo para sí, sino para otros. Por tanto, debe influir permanentemente en la reforma del modelo educativo nacional ‘*Reforma Educativa*’ en la creación e impulso de políticas de educación, salud, vivienda, trabajo y las demás que conlleven a mejorar el nivel de vida de todos los guatemaltecos individual y colectivamente”. (Plan estratégico de la USAC 2022:7).

Lo fundamentan también instrumentos jurídicos internacionales y nacionales, tal como lo son: El Convenio 169, de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes; ratificado por el Estado de Guatemala en junio de 1996, La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. La Constitución Política de la República de Guatemala. El Acuerdo sobre Identidad y Derechos

de los Pueblos Indígenas y la Ley Marco para el cumplimiento de los Acuerdos de Paz (Decreto Número 52-2005). Ley para la Dignificación y Promoción Integral de la Mujer, Decreto No. 07-99; Estatuto de la Universidad de San Carlos de Guatemala; El Plan Estratégico 2022 de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Política y Plan de Equidad de Género 2006-2014 de la Universidad de San Carlos de Guatemala, entre otros.

Al querer valorar como un valor ciudadano la identidad, vemos que en la USAC influye a la pérdida de la identidad cultural en sus egresados. Si la universidad estatal realmente quiere propiciar una educación que responda al derecho de mantener una identidad a una cultura originaria, que incluye poder continuarla, transformarla, intercambiarla, debe de favorecer el aprendizaje de otras culturas, y evitará asentarse rígidamente en una identidad, aun cuando esta goce de un reconocimiento legítimo. Tampoco es necesario abandonar la propia cultura de origen, ni justificable ninguna asimilación obligada.

“Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”. (ONU, 2006:10).

Los datos demuestran los contrastes de lógicas y formas de ver la vida en la población guatemalteca y la imposición de conocimientos ajenos, descontextualizados y envejecidos por parte de la universidad estatal, sin que por ello sea reconocida, tocada y estudiada saberes y conocimientos desde una epistemología maya.

La educación universitaria **debe contribuir a la autoformación de la persona** (aprender a asumir la condición humana, aprender a vivir y aprender a convertirse en un ciudadano o una ciudadana). Un/a ciudadano/a, en una democracia, se define por su solidaridad, su responsabilidad y su ser proactivo respecto de su tierra, su gente y su cultura, y sobre todo por el hacer suyas las necesidades de los pueblos, lo cual supone el arraigo en sí de su identidad nacional y humana.

La universidad estatal **debe de generar procesos democráticos** que implique una articulación a contexto que necesitan de discursos coherentes a las realidades para trasladarlas a prácticas de autocomprensión ético-política, de discusiones sobre una concepción

compartida de vida buena y del deseo de autenticidad en la ciudadanía para ir aclarando cómo se va a ir tratando su destino histórico, las relaciones mutuas, con la naturaleza, el universo, el otro, el lenguaje, la comprensión del mundo en el currículo de estudios, para acercarse a la comprensión de la cosmovisión maya.

Es fundamental que la Universidad Estatal y la sociedad guatemalteca revisen e interroguen la **defensa de los valores universales** para la democracia, los derechos humanos y su posibilidad de relectura en clave transcultural a fin de asegurar a los pueblos sus derechos de una educación que responda a su propia cultura, que permita estudiarla, conocerla, valorarla, promoverla y modernizarla. De lo contrario, si la universidad y la educación en general niegan la cultura propia de los educandos, se convierten en un instrumento de invasión cultural, con lo que no aportarían ciudadanos productivos a la sociedad.

La educación superior carece de sentimientos que posean una profunda significación humana, que es un elemento básico que conforma la identidad. Ella supone una necesidad existencial, entraña impulsos de pertenencia y autoestima. Requiere de símbolos, lenguajes, hábitos y costumbres, grupos de referencia, diferencia, definición y crecimiento tal como lo dice este autor:

“La necesidad de experimentar un sentimiento de identidad nace de la condición misma de la existencia humana y es fuente de los impulsos más intensos” (Erickson, 1994:20).

En todo caso, la interacción intercultural, la convivencia intercultural y la educación intercultural nos obligan a adoptar nuevas categorías como el de la **OTREDAD**, que nos permitan dar un sentido adecuado a las conductas de los otros. De ahí la importancia que tiene un sistema educativo de enseñanza-aprehendizaje con continuidad desde la primaria hasta la universidad.

“La exigencia de los pueblos indígenas no es simplemente ‘educación’, sino una educación que sea apropiada para sus propias especificidades sociales y culturales, basada en su cultura, idioma y cosmovisión, es decir surgidas del seno mismo de la población. Una EDUCACIÓN PROPIA en el desarrollo de lo INTRACULTURAL y no una educación para pueblos indígenas que *‘borran las diferencias regionales y étnicas en aras de una*

*unificación educativa nacional*'. **Exige una transformación de pensamiento, de percepciones, valores, construcciones ideológicas, de actitudes ante la vida.** (Paradigma) y el compromiso del Estado. (Noj, 2012:7).

La humanidad en todos los contextos necesita con urgencia una transformación para la no segregación, ni indiferencia, ni discriminación hacia las demás personas, sino para el respeto mutuo, aceptación del otro con sus aciertos y desaciertos. Considero que éste es uno de los más grandes retos si desea alcanzar el fomentar los valores cívicos, ciudadanos en la universidad.

El plan de Convivencia intercultural con que se ha trabajado es una propuesta de educación superior en Guatemala, dando respuesta a este objetivo que será con el proceso de ejecución con tiempos establecidos a mediano plazo que se podrán conocer los resultados.

- *Promover acciones afirmativas para potencializar y visibilizar el acceso, ingreso, permanencia, egreso y continuidad de mujeres y hombres desde su diversidad étnica.*

Desde este punto de vista, se entiende que **la calidad de vida<sup>5</sup> debería ser cada vez mejor a nivel local y global.** Por lo tanto, creen importante considerar las políticas alternativas de desarrollo locales y globales, para ver si es posible iniciar un desarrollo desde abajo hacia arriba, concepción que justifica la iniciativa de empezar en el terreno político conquistando los poderes locales en los sectores de población mayoritariamente indígena, con el fin de impulsar propuestas de desarrollo sustentable que abarque lo económico, social y cultural, como una concepción más integral, más armónica, más democrática y más justa.

---

<sup>5</sup> Desde lo Maya la calidad de vida la acercamos con el **Ütz K'aslemal**. Se traduce a vida digna y útil existencia. El Ütz K'aslemal para el maya es un sistema de vida que incluye lo comunitario, lo colectivo, el espacio común, los valores de armonía con la naturaleza y la visión de la hermosura de lo diverso, lo plural y multicultural. Se centra en la realización de la vida plena, la felicidad colectiva, que sólo puede ser el resultado de una visión integral de desarrollo, articulando la vida material, cultural, espiritual y las prácticas sociales y políticas comunitarias, individuales y colectivas. Se fundamenta en el conocimiento y sabidurías ancestrales.

Quienes dirigen e imparten la educación superior, deben de revisar sus pensamientos si realmente quieren promover acciones afirmativas, conocer y reconocer las formas de vida de las otras culturas con que se conviven en la realidad guatemalteca, ya que lo que se percibe es que se ofrece una educación universitaria con un enfoque neoliberal capitalista y empujan al profesional al desarrollo económico material ilimitado, cuando los actuales tiempos nos piden que la educación superior contribuya a la búsqueda de un desarrollo humano integral y armónico.

“Para que la universidad pueda contribuir a fortalecer el proyecto de la globalización contrahegemónica es necesario que produzca políticas epistémicas basadas en el reconocimiento y valoración de los diferentes conocimientos en circulación. Se trata de liberarse de las limitaciones que provoca la epistemología de la ceguera hegemónica para adoptar una percepción más compleja y solidaria de la realidad fundada en la justicia cognitiva. Este concepto implica, por un lado, la crítica y el rechazo del mito arrogante de un conocimiento científico único y universalmente válido y, por el otro, la necesidad de reconocer en pie de igualdad modos y localizaciones de producción del conocimiento originado en lugares diferentes a los tradicionalmente considerados como sitios de formulación científica y epistemológica”. (Aguiló, 2009:16).

En el Camino II de esta investigación, se presenta el marco teórico y conocimiento desde los pueblos originarios, en donde plantean un desarrollo que ya no signifique la imposición de proyectos y sistemas ajenos, desapropiados, insostenibles y destructivos, sino:

“Un desarrollo fundamentado en el respeto a la naturaleza y el derecho de los pueblos indígenas a participar como sujetos colectivos en su propio destino, acorde a su cultura, organización socioeconómica, valores, conocimientos y potencialidades” (Tibán, 2003:7).

Así como también demandan a los gobiernos, crear una legislación que proteja y garantice los conocimientos y prácticas tradicionales y los derechos de propiedad intelectual de las nacionalidades y pueblos originarios.

Los datos encontrados con relación a los pueblos originarios se refleja dentro de la Universidad de San Carlos de Guatemala, cuando existen

distintos estudios desde las diferentes disciplinas que nos demuestran con claridad las condiciones y resultados de sus estudios con relación a la población diversa de la sociedad. Demostrando los datos que existen grandes brechas y desigualdades con las poblaciones originarias.

Éste estudio nos ayuda a visualizar con claridad las diferencias abismales en lo cultural, político y social entre los pueblos, lo que contribuye a construir propuestas vinculantes de desarrollo humano, teniendo como eje el reconocimiento de la cultura y el ejercicio de igualdad y equidad de género.

Una nueva conciencia, el reconocimiento de los grandes problemas actuales en la realidad guatemalteca, exige un cambio cultural profundo, por lo que las autoridades de turno de la universidad juegan un papel importante para el logro de ese objetivo si así lo consideran, propiciando cambios de referencia política y legal que permitan el reconocimiento del otro en igualdad de condiciones. Sólo así se podrá encaminar a la armonización y respeto en la convivencia en la diversidad.

En el discurso de recibimiento del doctorado Honoris Causa por parte de la Universidad Central de Las Villas (Cuba) en diciembre de 1959, el Che Guevara (2008: 284) animaba a la universidad a ser flexible en la integración de experiencias, incluyendo el conocimiento surgido de la experiencia de clase. En el discurso le pide a la universidad que:

“Se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores, las autoridades; que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo”.

Por lo tanto, la universidad estatal en Guatemala, debe de pintarse de conocimientos, filosofía y sabiduría ancestrales, para que pueda responder al sector mayoritario de la nación y que de hecho ha sido negado.

En Guatemala la universidad estatal deberá avanzar en la resolución y reparación de las cuestiones de dignidad, aceptación de las diferencias y colocación en su planta organizativa institucional para la atención a población diversa, en donde se le pueda dar cabida a pueblos originarios (Docencia, investigación, extensión, administrativos y en todos sus

programas académicos) para cambiar de actitudes, conducta y relaciones que permitan generar un verdadero cambio sociocultural, siendo críticos con respecto a las injusticias y abusos del propio grupo.

“El principio de igual autoridad cognitiva es condición necesaria para impulsar el establecimiento en la universidad y el resto de la sociedad de un marco de democracia epistémica la que busca transformar las relaciones de poder vigentes entre saberes en relaciones de autoridad epistémica compartida, concibe el conocimiento como factor de emancipación y se rige por el principio ético-político de la solidaridad”. (Castro-Gómez, 2007: 85).

Es necesario entonces, abrazar el cambio, pero este cambio no puede ser implementado si sólo se emplea como discurso político o asunto escrito en documentos. Expertos en el tema reconocen que, más que utilizar la cuestión de la interculturalidad, es oportuno el entendimiento político de las reivindicaciones de las poblaciones indígenas; teniendo eso claro vendrán otros aspectos.

“La universidad será democrática si sabe usar su saber hegemónico para recuperar y hacer posible el desarrollo autónomo de los saberes no hegemónicos, manejados en las prácticas de las clases sociales oprimidas y de los grupos o estratos socialmente discriminados”. (Santos, 2007:187-88).

Si somos conscientes de que la educación es la base del desarrollo, es urgente que desde la educación universitaria, los y las educadoras impulsemos una reforma que responda a las necesidades de todos los pueblos, que tome en cuenta la riqueza multiétnica, pluricultural y multilingüe del país, tal como dice Boaventura:

“En las sociedades multinacionales y pluriculturales, donde el racismo es un hecho, asumido o no, las discriminaciones raciales o étnicas deben ser confrontadas con programas de acción afirmativa (cupos u otras medidas) que deben orientarse no solamente al acceso, sino también al acompañamiento, especialmente durante los primeros años de universidad, donde muchas veces son más altas las tasas de abandono. Sin duda que la discriminación racial o étnica ocurre conjuntamente con la discriminación de clase, pero no puede ser reducida a ésta y debe ser objeto de medidas específicas” (Santos, 2005: 30).

Ante estas realidades, importa entonces, que la universidad estatal a través de la educación que sirve, genere experiencias de encuentro con otras culturas que permitan interpretar con más profundidad un contexto y las interconexiones de sus elementos básicos; así como para proyectar un cambio. Cambio que no se podrá efectuar sin acciones que reconozcan e interpreten los elementos de todas las culturas, y no exclusivamente de aquellas más exóticas y por referencias históricas.

Si la USAC toma en cuenta, fortalece y pone en marcha la propuesta de Convivencia intercultural presentada en este trabajo y otras recomendaciones y/o propuestas establecidas desde otras instituciones y organizaciones de pueblos originarios para tomar, retomar, desarrollar y llevar a la práctica el pensamiento de los otros pueblos, contribuirá a resolver una de los más grandes problemas estructurales que la sociedad guatemalteca padece al reconocer que el pueblo maya lleva más de cinco siglos de destrucción cultural, sobreviviendo de genocidios, etnocidios, guerras, negación, entre otros y que hoy por hoy, sigue siendo el corazón de la riqueza cultural de respeto y armonía de pueblos legendarios y es una contribución innegable de la diversidad cultural de Guatemala.

- *Incorporar los conocimientos y prácticas de los pueblos indígenas, con énfasis en las mujeres mayas, xincas, garífunas y mestizas como un reconocimiento a la diversidad de saberes en la academia.*

La Universidad de San Carlos de Guatemala, debe de reconocer y señalar la constante opresión y exclusión sistemática que personas de otras culturas padecen al llegar a la misma, pues se les impide y dificulta una formación integral saludable e íntegro que responda a su identidad cultural.

“Las relaciones de poder son ejercidas a través de discursos y prácticas sociales que imponen, por un lado, normalización, regulación y disciplina mientras que, por el otro, suponen la valoración desigual de los conocimientos, las capacidades y los hábitos culturales de aquellos grupos sociales diferenciados y, por ello, inferiorizados, en virtud de la creencia anteriormente señalada que asocia diferencia con inferioridad”. (Foucault, 1970: 81).

En la academia superior que, es como se considera la universidad estatal, constantemente se plantean y se amplían los cánones de autores acreditados por las imágenes que se proyectan y sus preferencias hacia el varón blanco, oligarca, burgués y mucho de ellos muertos, como modelo único de creación del conocimiento y validez en todas las disciplinas académicas. Las referencias bibliográficas de mujeres y autores de pueblos originarios son invisibilizados, nada confiables a consultar y estudiar.

“Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su ‘política general de la verdad’: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero”. (Foucault, 1994: 187).

Puede señalarse en los egresados mayas de la USAC la formación de una identidad débil, una autoestima disminuida y, con ello, la imposibilidad de vencer obstáculos, aun cuando haya normativas que puedan utilizarse para girar esas situaciones.

“En la experiencias latinoamericana se puede afirmar que ha existido coincidencia en las políticas educativas que indican que a través del sistema educativo se diseñó un programa de estudio androcéntrico y racista, que integró a hombres y mujeres a un pensar y ser enajenante a su identidad y derecho individual y colectivo como mujeres y hombres de Pueblos Indígenas. (...) Las políticas de enajenación de la cultura Maya que ha predominado en el sistema educativo nacional, son interpeladas por los movimientos de mujeres y Pueblos Indígenas, quienes reivindican que la Universidad de San Carlos de Guatemala y las universidades privadas, deben promover una formación de acuerdo a la diversidad de conocimientos de las culturas que coexisten en el país”. (López, 2015:8-9).

Las y los educadores tenemos que prestarle especial atención al problema del tratamiento de la diversidad cultural y convertirlo en uno de los puntos más importantes en nuestro quehacer cotidiano y en la agenda de discusión, reflexión y análisis de los procesos educativos; llevarlo, para reflexionar sobre él, a todos los espacios en donde

podamos intervenir profesionalmente. Mientras no se apele al Estado y a las universidades para que se hagan reformas estructurales, financieras y administrativas del sistema educativo, ningún cambio prosperará.

Es necesario que la universidad se convierta en una instancia contrahegemónica que ayude a las personas a descubrir características de cualquier cultura que no se asienten sobre sus propios principios y valores. Si la universidad misma revisa sus planteamientos para convertirse en un modelo de funcionamiento educativo, desde ella se generará una estrategia de transformación de la sociedad:

“Reconozco la realidad. Reconozco los obstáculos, pero rechazo acomodarme en silencio o simplemente ser eco vacío, avergonzado o cínico del discurso dominante” (Freire, 1997, 27).

Para que la universidad estatal pueda incorporar los conocimientos y prácticas de los pueblos originarios como un reconocimiento a la diversidad de saberes en la academia superior, es necesario que asuma una posición política sobre la realidad nacional, abandonando su comodidad burocrática, descolonizando las investigaciones y erradicando las actitudes de tutelaje, paternalismo y autoritarismo que legitiman y naturalizan el racismo institucional.

“La promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad”. (Santos, 2006: 68).

Estos conocimientos y prácticas de los pueblos originarios no pueden conocerse, abordarse, ni aplicarse, si población de pueblos originarios no se encuentran dentro de la planta académica profesional universitaria. Dentro del marco de la democracia y la representación, a la población de pueblos originarios le asiste el derecho de participar en la estructura de la USAC en la docencia, en la investigación, extensión y en el sistema de gobierno y administración para construir una educación superior que responda a las necesidades de los Pueblos Originarios y de las mujeres.

Razón por la cual, considero oportuno y fundamental el reconocimiento de la existencia de cada una de las comunidades originarias, que la

universidad ponga énfasis en sus campus regionales en dichas comunidades originarias. Cada región tiene diversidad de idiomas y la universidad debería cubrir los dos o más idiomas originarios del lugar, como en el caso del municipio de Aguacatán, donde se hablan el maya awakateko y el maya chalchiteko, o en el caso de la región q'anjob'al, donde se podrían tomar en cuenta el maya chuj, el maya q'anjob'al y el maya akateko.

Para resumir las ideas principales que se han expuesto en este apartado y que responden a los objetivos propuestos de la investigación, se consideró oportuno desarrollar los siguientes cuadros:

**Cuadro 20. Primer objetivo de la investigación, ideas principales que se extrajeron.**

Objetivos de la investigación	Ideas principales
<p>Incorporar el enfoque multi e intercultural en el currículum, para eliminar todas formas de discriminación y racismo en la vida universitaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La USAC, cuenta con normativas jurídicas para incorporar la multi e interculturalidad en la currícula universitaria.</li> <li>❖ Puede modificar, reformar, y actualizar el currículo de estudios de sus unidades académicas para responder a la demanda sociocultural del país.</li> <li>❖ Cuenta con financiamiento para abordar el conocimiento y saberes de Pueblos Originarios para dar respuesta a la Diversidad Cultural existente en el país.</li> <li>❖ Para responder al tratamiento de la diversidad cultural dependerá de la voluntad política de quiénes tienen el poder en la universidad.</li> <li>❖ La USAC, sitúa y sigue reconociendo a la cultura bajo una comprensión de la Ilustración y su forma de racionalidad apoyado por una cultura hegemónica occidental que se pensó superior.</li> <li>❖ En la universidad estatal continúan prevaleciendo esquemas de reproducción de la discriminación, racismo, exclusión social, entre otros.</li> </ul>

**Cuadro 21. Segundo objetivo de la investigación, ideas principales que se extrajeron.**

Objetivos de la investigación	Ideas principales.
<p>Fomentar los valores cívicos, ciudadanos y universitarios en la construcción y desarrollo pensamiento científico, tecnológico, humanístico y ético en la Universidad de San Carlos de Guatemala.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Como resultado de este objetivo se conoció que la USAC, impone valores cívicos ciudadanos de la cultura dominante, violentando los derechos de ciudadanas/os de Pueblos Originarios que asiste a la misma.</li> <li>❖ La construcción y desarrollo del pensamiento científico, tecnológico, humanístico y ético responde al pensamiento monocultural de la cultura dominante, visto y concebido desde lo occidental desde una epistemología euro céntrica.</li> <li>❖ No se conocen y tampoco se aplican los instrumentos jurídicos internacionales y nacionales.</li> <li>❖ Se violan los derechos individuales y colectivos de los Pueblos Originarios.</li> <li>❖ Se habla de ciudadanía, democracia, derechos, ética, valores universales, como discurso político, pero poco o nada se materializa para su cumplimiento.</li> </ul>

**Cuadro 22. Tercer objetivo de la investigación, ideas principales que se extrajeron.**

Objetivos de la investigación	Ideas principales
<p>Promover acciones afirmativas para potencializar y visibilizar el acceso, ingreso, permanencia, egreso y continuidad de mujeres y hombres desde su diversidad étnica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La educación que promueve la USAC, carece de conocimientos y saberes de los pueblos.</li> <li>❖ Quienes tienen el poder en las unidades académicas, El Rector y el Consejo Superior Universitario, deberán abrir sus pensamientos y dialogar con los saberes, filosofías y conocimientos de los otros pueblos.</li> <li>❖ Los sectores de poder en la USAC, deberán generar políticas epistémicas basadas en el reconocimiento y valoración de los diferentes conocimientos ancestrales que circulan en la sociedad guatemalteca.</li> <li>❖ Todos los sectores de la USAC, deberán generar una nueva conciencia para responder a los grandes problemas actuales de la sociedad guatemalteca en cuanto a las grandes brechas de desigualdad, pobreza económica, discriminación y racismo, entre otros.</li> </ul>

**Cuadro 23. Cuarto objetivo de la investigación, ideas principales que se extrajeron.**

Objetivos de la investigación	Ideas principales
<p>Incorporar los conocimientos y prácticas de los pueblos indígenas, con énfasis en las mujeres mayas, xinkas, garífunas y mestizas como un reconocimiento a la diversidad de saberes en la academia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La USAC, deberá señalar la constante opresión y exclusión sistemática que personas de otras culturas padecen al llegar a esa casa de estudios.</li> <li>❖ En la USAC, constantemente se plantean y se amplían los cánones de autores acreditados por las imágenes que se proyectan y sus preferencias hacia el varón blanco, oligarca, burgués y mucho de ellos muertos, como modelo único de creación del conocimiento y validez en todas las disciplinas académicas.</li> <li>❖ Las referencias bibliográficas de mujeres y autores de pueblos originarios son invisibilizados, nada confiables a consultar y estudiar.</li> <li>❖ La USAC, debe asumir una posición política sobre la realidad nacional, abandonando su comodidad burocrática, descolonizando las investigaciones y erradicando las actitudes de tutelaje, paternalismo y autoritarismo que legitiman y naturalizan el racismo institucional sobre los pueblos originarios.</li> <li>❖ Es tiempo ya que la USAC, reconozca la existencia de cada una de los pueblos originarios y que responda a sus demandas y necesidades para que puedan tener oportunidades de ingresar a esa casa de estudios.</li> </ul>

### 6.4 Los retos y obstáculos para seguir en el camino

Al revisar, escuchar y conocer el abordaje de la multi e interculturalidad en la Educación Superior y en la sociedad guatemalteca, a menudo se desvirtúa su contenido, utilizando un discurso epidémico, superficial, retórico. Un discurso que trata de la diversidad cultural desconectada del contexto social e ideológico donde se manifiesta, del análisis de cómo se producen las relaciones entre los diferentes pueblos o grupos sociales culturales y económicos que las condicionan, de la ideología social que impera y subyace en todo proceso.

Autoridades universitarias y autoridades de unidades académicas de la universidad estatal utilizan una retórica del discurso de la multi e

interculturalidad, que esconde los mismos planteamientos de asimilación cultural de siempre por lo que hay que estar atentos a esta inflación de interculturalidad para analizar su uso.

La universidad estatal debe de tomar nota que no puede entenderse una propuesta intercultural desligada del contexto sociopolítico donde ésta se desarrolla. Porque la multiculturalidad de que hablamos se integra en un modelo de desarrollo socioeconómico que, lejos de llevarnos a un clima de igualdad y de justicia, ha profundizado las desigualdades existentes con diversas consecuencias: la violencia, la opresión, la negación, el racismo, la pobreza económica, el consumismo, la migración, el sexismo, el individualismo, la insolidaridad, la indiferencia, la asimilación.

Reconocemos que la multi e interculturalidad en planes académicos y políticos de la Universidad de San Carlos de Guatemala ha sido utilizada para seguir solapando las marginaciones, exclusiones, asimilaciones de los diferentes pueblos a una cultura dominante.

El uso y abuso de la multi e interculturalidad en el discurso y la debilidad política de la cultura dominante en la universidad y en la sociedad en general ha quitado las vendas de los ojos a intelectuales mayas. La educación superior perpetúa las dinámicas de homogenización cultural, los procesos de silenciación de la diversidad cultural, la progresiva concentración de los agentes de producción cultural, las políticas culturales de la clase dominante, deben ser elementos fundamentales en el análisis de la multi e interculturalidad.

Es esencial preguntarse ¿cómo se encuentran las culturas o los pueblos que cohabitan en Guatemala? Por los factores que condicionan los intercambios. Importa entonces contextualizar, no se puede ignorar que el contacto cultural se produce condicionado por una desigual consideración de las diferentes culturas.

Para críticas y críticos del Pueblo Maya, la interculturalidad ha perdido su validez y su vida pedagógica del término. Es por su uso retórico que no nos atrevemos a hablar sobre Educación Intercultural porque no responde a las miradas y sentires de los pueblos con ese nombre, invitándonos a formular y reformular conceptos y saberes que se acerquen a nuestra realidad.

“La presencia de la cultura maya es sumamente débil aun en las aulas bilingües. Factores como la cosmovisión, la historia, el calendario y las vivencias de la cultura maya ocupan espacios marginales. En tal escenario el uso de los idiomas actúa como un instrumento netamente comunicativo pero no refuerza de manera suficiente la identidad cultural y no permite la reafirmación de pautas culturales que se van perdiendo gradualmente”. (CNPRE, 2009: 6).

La multi e interculturalidad es un proyecto sociopolítico del pasado y en el futuro un desafío para su ejecución. Debemos de dejar el folklorismo, las caridades, el papel tutelar y los discursos tapadera que sirven para favorecer a un grupo y en detrimento de otro.

“El enfoque oficial: la mayoría de estados siguen pensando, proponiendo y actuando a nombre de los pueblos originarios: decirles qué necesitan para su educación e incorporar su cultura y cosmovisión a lo que el Estado tiene ya establecido.

**La educación para pueblos originarios de tipo culturalista”.**  
(Noj, 2012:80).

Uno de los retos implica doble esfuerzo para los pueblos originarios; además de lanzar los proyectos, simultáneamente con los proyectos a desarrollar, se debe pensar cómo poder atender las necesidades fisiológicas (sustento diario). La auto sostenibilidad y sustentabilidad serían lo más indicado para ello.

En el proceso de la investigación también se dieron algunos obstáculos que son necesarios reconocerlos.

Existió una serie de dificultades propias de la investigación en las ciencias sociales, sobre todo cuando son cualitativas. Entre ellas algunas se derivan del investigador mismo, ante el peligro de que éste pueda constituirse en una influencia que podría afectar las conductas investigadas como consecuencia de su misma observación.

En el aspecto educativo, esto supone el reto de educar a personas en el mundo académico para que asuman compromisos con la sociedad en la búsqueda de una respuesta acorde a las necesidades, expectativas y

perspectivas de los pueblos originarios. Precisa de un proceso basado en el fortalecimiento de la multiculturalidad como condición para llegar a la interculturalidad.

En otro sentido, consideró oportuno que la comunidad educativa de la Universidad de San Carlos de Guatemala ponga atención a los siguientes aspectos a mejorar, de acuerdo a lo sentido y vivido durante el proceso de estudio realizado.

La burocracia es parte del sistema educativo en la universidad, lo permea todo, desde las autoridades hasta los sectores administrativo y académico, lo que propicia que en determinados momentos se retrase el avance de recogida de la información en relación a lo establecido en las negociaciones anteriormente cerradas.

El desconocimiento, o el seguimiento del paradigma tradicional de las investigaciones que considera que debe conocerse la realidad por el simple hecho de conocerla y deben realizarse los estudios o investigaciones sólo cuando lo decide el grupo encargado de realizarlos, sin que un alto porcentaje de la comunidad educativa conozca su finalidad y, si la conocen, sin que la entiendan. Cuesta romper ese pensamiento, ya que la investigación holista o integradora tiende a ser más democrática y a no depender de una estructura vertical ya establecida para su ejecución y autorización.

“Una epistemología que excluye, ignora, silencia, elimina y condena a la no existencia epistémica todo lo que no es susceptible de ser incluido en los límites de un conocimiento que tiene como objetivo conocer para dominar”. (Santos, Meneses y Nunes, 2004:65).

El encontrarse con una población universitaria que en su mayoría posee un pensamiento dominante, asimilado, no concientizado, sin sentido crítico y que repite comentarios aprendidos ajenos a sus sentimientos, refleja el desconocimiento de la profundidad del tema objeto de estudio, mostrando poco interés y significado a esta clase de estudios, lo que me acerca a Santos cuando dice que la razón indolente es portadora de una epistemología de la ceguera, esto es, el sistema de representación deformada y deformadora, que inmoviliza y reduce el campo visual de la mirada, legitimando y justificando recortes atroces de realidad.

Santos sigue profundizando los hechos, las acciones y las experiencias; así, la epistemología de la ceguera genera:

“Un conjunto bien urdido de discriminaciones radicales en que el lado errado del ejercicio (lo periférico, lo contingente, lo inverosímil, lo irrelevante, lo ilegítimo) es barrido, según los casos, al cubo de la basura epistemológica, teórica, política o ideológica –cultural”. (Santos, 2003: 218).

El desconocimiento de lo diferente ‘cultural’, el poco interés demostrado al responder con lo solicitado (tiempos, espacios, citas, desarrollo de procesos), la falta de conocimiento sobre el tema del tratamiento a la diversidad étnica cultural, refleja que los temas que respondan a poblaciones originarias y que puedan abordarse en las diferentes unidades académicas de la universidad no ‘interesa’, ‘no tiene valor’ como podría darse un tema de sus intereses, evidenciando poca seriedad y participación para asistir a las convocatorias, reflexiones, debates y actividades desarrolladas para la profundización y estudio del tema abordado para la investigación.

A manera de resumen, el cuadro que sigue a continuación, muestra las ideas principales que se pudieron obtener en cuanto a este apartado abordado.

**Cuadro 24. Ideas principales de los retos y obstáculos para seguir con el Tratamiento de la Diversidad Cultural en la universidad estatal en Guatemala.**

Retos	Obstáculos
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La USAC hasta el momento responde a la clase dominante por lo que debe analizar y abrirse a conocimientos, filosofía y cosmovisiones de los pueblos originarios.</li> <li>❖ Realizar la reforma universitaria en donde tengan cabida y se visibilicen los pueblos originarios en la docencia, investigación, extensión y administración.</li> <li>❖ La universidad estatal deberá tomar nota que no puede entenderse una</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ El uso y abuso de la multi e interculturalidad utilizado en los discursos de la cultura dominante en la universidad sin que se conozca y se profundice su significado.</li> <li>❖ Bajo la retórica de la multi e interculturalidad en planes académicos y políticos de la Universidad de San Carlos de Guatemala, son utilizadas estas categorías para seguir solapando las marginaciones, exclusiones,</li> </ul>

Retos	Obstáculos
<p>propuesta intercultural desligada del contexto sociopolítico donde ésta se desarrolla.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ La USAC, deberá dejar el folklorismo, las caridades, el papel tutelar y los discursos tapadera que sirven para favorecer a un grupo y en detrimento de otro.</li> <li>❖ Generar nuevos procesos, nuevas epistemologías y metodologías de investigación que responda a la diversidad de pueblos que asisten a la universidad.</li> </ul>	<p>asimilaciones de los diferentes pueblos a una cultura dominante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ En la realidad guatemalteca la Multi e Interculturalidad no responde a las demandas y necesidades de los pueblos originarios, invitándonos a formular y reformular conceptos y saberes que se acerquen a la realidad.</li> <li>❖ Se utiliza una epistemología que excluye, ignora, silencia, elimina y condena a la no existencia epistémica todo lo que no es susceptible de ser incluido en los límites de un conocimiento que tiene como objetivo conocer para dominar.</li> </ul>

### 6.5 Algunos aportes encontrados en el camino del tratamiento de la diversidad cultural en la educación superior estatal.

La inter y multiculturalidad ha generado en la academia superior para algunos, el estudio y análisis de su aplicación. Se hace urgente y necesario un debate sobre el uso y abuso de estas categorías en nuestro medio, a fin de que no sean solo conceptos trasladados a nuestras realidades sino que puedan responderse a la utilización de conceptos o términos que se acerquen a la realidad de estos contextos.

Académicos mayas reconocen que la interculturalidad es un planteamiento de la relación entre culturas diferenciales. En Guatemala no es viable porque se convierte en otra forma de asimilación, por la existencia de una cultura dominante y opresora. Además, uno de los principios de la interculturalidad es que debe asumirse voluntariamente y no por imposición y puede funcionar en países con democracia participativa. Por definición debe ser de carácter antirracista.

El planteamiento de la categoría intercultural es una forma de cómo se sigue reproduciendo el liberalismo en la educación superior y responde a la lógica de la clasificación de los conocimientos que el mismo Estado

Nación lo sustenta, por lo mismo hay que referirse a Pueblos Originarios.

El Pueblo Maya desde siempre ha practicado y vivido en un mundo intercultural. En el ámbito de la educación superior ha sido un espacio donde los pueblos originarios han sido objetos de estudio desde afuera, pero sin participación directa en el análisis y reflexión que se hace sobre cómo se concibe el mundo.

La universidad pública ha realizado diversos estudios sobre las poblaciones originarias que no son incluidos en la currícula de la formación de los futuros profesionales, y sin embargo sí ha servido para el poder de dominación y control, un insumo de destrucción a los pueblos. Por eso hay que analizar sobre qué enfoque se quiere ubicar la multi e interculturalidad en la educación superior.

Lo anterior muestra que en Guatemala la cultura dominante nos invita a jugar su juego, pero nos pone trampas en el camino para que no podamos competir y el resultado será ser el perdedor constante de su juego en toda su dimensión.

Resulta difícil creerse el cuento cuando se habla de interculturalidad en mundo de dominación cultural, de marginación social y de prejuicio hacia los otros pueblos o culturas sin prestigio y sin validez para los otros. Lo que indica que a menudo el contacto cultural adquiera un carácter problemático, conflictivo y establezca una dinámica de relaciones en términos destructivos: asimilación, opresión, segregación, marginación, negación, entre otros.

“Los indios, víctimas del más gigantesco despojo de la historia universal, siguen sufriendo la usurpación de los últimos restos de sus tierras, y siguen condenados a la negociación de su identidad diferente. Se les sigue prohibiendo vivir a su modo y manera, se les sigue negando el derecho de ser. Al principio, el saqueo y el etnocidio fueron ejecutados en nombre del Dios de los cielos. Ahora se cumple en nombre del dios del progreso” (Galeano, 2006:2).

Otro dato lo muestra Sonia en el artículo de Multiculturalismo e interculturalidad en el ámbito educativo guatemalteco, ¿Derechos de los Pueblos Indígenas o refundacionalización de la dominación? En él

señala crudamente una realidad vigente hoy día que no se puede esconder y dice:

“Durante el régimen colonial, amalgamándose el poder soberano y el poder religioso se crean instituciones con el fin de controlar los recursos, las riquezas y la población (esclavitud, encomienda, repartimiento), se impulsa la cristianización y castellanización de los indígenas. En el naciente Estado nacional liberal (1820-1824), se condiciona ejercicio de ciudadanía creando disposiciones legales secundarias que atentaron contra las especificidades culturales de los Pueblos Indígenas, a partir de políticas integracionistas y homogeneizadoras”. (Moreno, s/a:5). “El educar a la población indígena se constituyó en el mecanismo para acercarla a la ‘civilización occidental’”. (Noj, 2012:27).

Categorías como multi e interculturalidad nos invitan a revisar lo necesario que es desvelar la perspectiva ideológica de los conceptos en Guatemala y revisar si tiene una intencionalidad para dar respuesta a una defensa auténtica de la demanda y necesidades de los diferentes pueblos.

Para el Maya evidentemente, nuestra constitución sociocultural es, sin duda, más amplia, más compleja y más rica y no se deduce sustancialmente de lo étnico.

A menudo esta restricción hacia lo étnico se agudiza aún más al hacer visible este factor fundamentalmente para aquellos grupos que se encuentran en contextos socioeconómicos desfavorecidos marginales. Se produce así una mayor restricción del concepto, así como una perversa deformación que se sirve de la diversidad para naturalizar y justificar la desigualdad. Recordemos que la propia identidad cultural nace de la toma de conciencia de la diferencia y lo intercultural es constitutivo de lo cultural (Lluch y Salinas, 1996).

Los hechos nos hacen recordar cuando se nos dice: “la escuela no es racista” “a la universidad ingresa quien quiere ingresar, aquí no hay problemas de interculturalidad”. No cabe duda que se queda en un discurso políticamente correcto para las mayorías. Sin embargo, para quienes analizamos los hechos con el objeto de evidenciar los distintos significados, puede esconder la utilización del término e incluso a

menudo, detrás de la palabra no hay más que una interpretación vacía de la interculturalidad.

Conceptos que nos invitan a revisar los hechos en la educación superior y centros educativos, para revisar ¿Quiénes educan y cómo educan? ¿Qué normativas se utilizan para abordar la interculturalidad? ¿Cómo se responde? ¿Sobre qué pensamiento se basa la interculturalidad?

Estos aportes contribuyen al debate, a tomar posicionamiento y revisar las prácticas desde lo interno de pueblos originarios. Previo a finalizar quiero también hacer mías los cuestionamientos de Xon, cuando dice:

“¿Si los pocos indígenas que accedemos a la educación formal vamos a convertirnos en los continuadores de los procesos civilizatorios que tanto criticamos si vamos a seguir esforzándonos en tratar de explicar y reinterpretar los viejos paradigmas positivistas respecto de los pueblos indígenas del mundo?, ¿o? nos rebelamos frente a estas instituciones formales y encaminamos nuestros esfuerzos al co-aprendizaje, revitalización y dinamización de los sistemas de conocimiento de nuestros pueblos en un paradigma por construir”. (2013, 37).

## **6.6 A manera de recomendación: una, dos y tres palabras**

Hoy se hace necesario pensar una formación integral en el ser humano, “una educación de vida para la vida” (Vásquez, 2015). La educación en términos de durabilidad e interdisciplinariedad, es decir, forjar una educación que nos pueda hacer pensar, o soñar, en un futuro sostenible, en armonía y convivencia “para nuestros hijos, nuestros nietos y los hijos de nuestros nietos” (Morín, 1994). Esto es, una educación que permita acercarnos a cada situación que se presente desde distintas ópticas y coadyuvar a resolver las situaciones colectivas de manera óptima.

La Universidad de San Carlos de Guatemala, debe de propiciar las condiciones para realizar un buen análisis socio-cultural que pueda ser contrastado y dialogado con los afectados y en su realización en equipo, interdisciplinar, con procedimientos transparentes y actitudes de honradez intelectual sobre los límites, humildad para comprometerse en la búsqueda real, de mayor comprensión y sensibilidad.

Las unidades académicas deben de propiciar a quienes integran su comunidad académica (autoridades, planta docente, administrativos y estudiantes, entre otros) la experiencia de encuentro con otras culturas. El shock sociocultural que ésta suscita conduce a reformular nuevas experiencias, otra forma de conocer al otro distinto, lo que nos permite entrever nuestra limitada situación a fin que la intervención profesional que se vaya a realizar con poblaciones diversas tenga la sensibilidad humana necesaria.

La universidad estatal debe de dar cumplimiento y dar respuestas a sus mandatos constitucionales, utilizando su poder para someterse y abrirse al intercambio, libre de coacciones, con las culturas de los pueblos originarios, desenmascarando un proyecto ético universitario con sus implicaciones políticas en la sociedad guatemalteca, dado a que los resultados encontrados no son alentadores, tal como lo muestran las siguientes tablas.

**Cuadro 25. Ideas sobre Educación Superior.**

Ideas que se extrajeron del estudio y su relación con los datos encontrados.	Ideas y su relación con los referentes teóricos.
<p><b>Educación Superior:</b></p> <p>Al revisar el marco contextual con los resultados del trabajo de campo nos daremos cuenta de la historia colonial que han vivido los Pueblos Originarios de América Latina, específicamente Guatemala. El estudio permitió confirmar y sostener que la Educación Superior estatal que es la que imparte la Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC; es una institución que reproduce el racismo y la discriminación, según los siguientes resultados: Se impone una epistemología de la ilustración, una ideología dominante, surgen los contra valores culturales, el exterminio de la cultura, la exclusión, enajenada, racista y discriminadora, asimilacionista, solo es válido la ciencia occidental, prevalecen esquemas de educación tradicional. No hay voluntad política para crear programas</p>	<p>Diversos fueron los autores que hablan sobre estos temas, Barreno (2002), que nos contextualiza la Educación Superior en Pueblos Originarios de América Latina. Viterí (2006). La visión Indígena del Desarrollo.</p> <p>Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2004, 2005) nos presentan datos de la realidad de los Pueblos Originarios en Guatemala. San Román, (2006). La Pobreza en Guatemala, un rostro indígena. Moya. (s/f).</p> <p>Galeano, (1971) En las venas abiertas de América Latina, nos habla sobre acontecimientos históricos de los pueblos originarios de América Latina.</p>

Ideas que se extrajeron del estudio y su relación con los datos encontrados.	Ideas y su relación con los referentes teóricos.
<p>de estudio para la cultura maya, aún influye el pensamiento medieval, homogenizante, es desactualizada, entre otros.</p> <p>Por lo que la educación superior sólo se queda en el plano cognitivo. Razones del por qué es urgente la reforma universitaria con la participación de los sectores que la componen, revisando su currículo y para todos los centros de investigación y unidades académicas; asimismo, revisar el enfoque de su proyección social sobre su política de extensión.</p>	<p>Salazar (2001), Dary (1995, 2012) Informe de Desarrollo Humano del PNUD, (2005), Cojtí (s/a, 2013), Adams, (1999).</p> <p>Bastos y Cumes, (2007), López (...), Azmitia y otros (1993, 2004, 2005)</p> <p>España y Dieguez, (2013), Tobar (2011), Hurtado, (2011).</p>

**Cuadro 26. Ideas sobre Diversidad étnica cultural.**

Ideas que se extrajeron del estudio y su relación con los datos encontrados.	Ideas y su relación con los referentes teóricos.
<p><b>Diversidad étnica cultural.</b></p> <p>La Universidad de San Carlos de Guatemala sitúa y reconoce a la cultura bajo una comprensión de la Ilustración y su forma de racionalidad apoyado por una cultura hegemónica occidental que se pensó superior, tal como lo muestran diversos estudios, no se valora la cultura de los otros pueblos que cohabitan Guatemala, se sobredimensionan las hazañas del invasor, con más de 300 años de su fundación, prevalece la cultura superior hegemónica.</p> <p>Existe un pasado colonial con sus infamias e injusticias, ese presente que aún hoy es continuación y reproducción ampliada de dicho pasado.</p> <p>Existen instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que respaldan una educación superior para pueblos originarios y diversos como los que cohabitan en Guatemala. Sin embargo, la USAC, aún se queda estancada para darle cumplimiento a esas normativas.</p> <p>El Tratamiento de la Diversidad Étnica Cultural en los procesos formativos de la educación superior, es poca y en las unidades académicas en su mayoría es nulo. Es un</p>	<p>Para comprender la diversidad étnica cultural en Guatemala, hay que revisar la historia. Historia colonizante de la realidad guatemalteca, Guzmán Bockler, (2015) lo manifiesta públicamente al referirse de su obra Guatemala: una Interpretación Histórica-Social, tema que también lo hablan, Figueroa, (2012) y Martínez, (1970).</p> <p>Al conocer el tema de Diversidad Cultural me identifique con su enfoque y su abordaje como Luch y Salinas (1996), Sánchez y</p>

Ideas que se extrajeron del estudio y su relación con los datos encontrados.	Ideas y su relación con los referentes teóricos.
<p>tema no abordado en los currículum de estudio y sigue siendo negada en la sociedad guatemalteca.</p> <p>La Universidad de San Carlos de Guatemala a través del currículo de estudio de sus unidades académicas, puede modificar, reformar, y actualizar el currículo de estudios de sus unidades académicas para responder a la demanda sociocultural de la diversidad de estudiantes a quien atiende para responder a los diversos pueblos en el país.</p>	<p>Palomino, (2007), Malgesini y Giménez, (2000, 2003). Que también hacen referencia de la expresión del pluralismo cultural.</p>

**Cuadro 27. Ideas sobre Interculturalidad.**

Ideas que se extrajeron del estudio y su relación con los datos encontrados.	Ideas y su relación con los referentes teóricos.
<p><b>Interculturalidad</b></p> <p>Dentro de la USAC, la utilización de conceptos como multi e interculturalidad son confusas y problemáticas, originando un desafío hermenéutico-epistemológico para quiénes lo abordan, sigue arrastrando el viejo problema de relaciones entre pueblos y grupos sociales, desde la visión de la antropología cultural, tal como lo manifiestan diversos autores del tema.</p> <p>Dentro del campo socioeducativo se desconocer que la interculturalidad puede concebirse como interrelación de las diferentes disciplinas, convivencia o relación.</p> <p>En Guatemala, existe una cerrada y limitada discusión académica sobre el tema cultura, así como una falta de conexión entre planteamientos, conceptualizaciones y prácticas prevalecientes</p> <p>Se pregonan un modelo intercultural sólo para los pueblos indígenas, no es un tema abierto para las otras culturas, unido a lo anterior, la formación de recursos humanos en materia de interculturalidad no se contempla en la universidad en virtud de que responde a los intereses del sector dominante de la sociedad.</p>	<p>Tamayo, (2012) ¿Camina la Humanidad hacia la formación de sociedad interculturales? y Rodríguez, (2005, 2006), El Interculturalismo tema de nuestro tiempo, también lo trabaja, Santos. (2005, 2006, 2007) La universidad en el siglo XXI</p> <p>Pullido, (2005) Pullido y Moyano, (2007) y Muñoz, (2003), multiculturalismo como corrientes que luchan por el reconocimiento de la diversidad cultural. Gairín, (2000) también comparte los enfoques educativos derivados del multiculturalismo e Interculturalismo.</p> <p>Gonzalo, (2008). Comparte conceptos, enfoques; el uso de la interculturalidad en</p>

<b>Ideas que se extrajeron del estudio y su relación con los datos encontrados.</b>	<b>Ideas y su relación con los referentes teóricos.</b>
<p>Se habla de interculturalidad de palabra, pero se omite la práctica, dado que cuando se revisa el currículum educativo éste no especifica cómo se va a abordar esa diversidad cultural en el proceso pedagógico, metodológico y de contenido.</p> <p>Son muchos los objetivos de la educación intercultural, dependiendo del contexto, pensamiento, las finalidades, los consensos y el clima social del lugar en donde se quiera propiciar esta educación. Es el punto de partida que debe situarse a la cabeza de cualquier proyecto educativo, social, político, cultural, comunitario, y de cualquier acción que se desee desarrollar.</p>	<p>Guatemala, lo abordan Roncal (2006) Mendizábal, (2007) y objetivos de la interculturalidad Díaz-Aguado, (2003) y Carbonell (2002).</p> <p>Entre otros autores que nos permiten tener un amplio y diverso panorama de lo que puede ser la importante de abordar el tema.</p>

Nos interesa visibilizar cómo la Educación Superior estatal, da respuesta a las demandas en materia educativa de Pueblos Originarios y que pueda abrirse a esos nuevos cambios que poblaciones excluidas están manifestando en la actualidad para que pueda ser un referente de transformación social.

Para finalizar quiero compartir que la propia condición intercultural vivida ha influido para motivar profundamente esta investigación. El haber coexistido con cuatro culturas diferentes desde mi infancia y posteriormente con ciudadanas/os de 25 países del mundo, ha complementado y me ha ayudado a contrastar y realizar las opciones que se desprenden de este trabajo, así como la búsqueda de respuestas a interrogantes que siempre me han inquietado. En este sentido, este trabajo también representa un intento de poner a la luz del universo las experiencias vividas y sentidas.

Por lo tanto, en este tiempo de esperanza, en este tiempo del quinto sol, desde pueblos originarios y la maya, específicamente, nos corresponde visibilizar el conocimiento de los pueblos que han sido negados, tal como lo dice Morín:

“La educación del futuro debe considerar saberes que son normalmente ignorados en la educación actual” (1999:1).

Cargamos ideas que creemos que son inmutables, pero no lo son, por lo que nos queda en el camino la reconstitución del ser desde un cambio de pensamiento para lograr el **Útz K'aslemal**.

Una, dos y tres veces gracias por tu tiempo y espacio de conocer este estudio de investigación.



## BIBLIOGRAFÍA

- Abou, S. (1995): “*Identité ethnique et identité culturelle*”, en *L’identité culturelle*. Paris.
- ACEM. (2009). “*Ukermal Ri Mayab’ Tjonik Pa Keb’ Tzij, Ruk’ Keb’ Oxib’ B’antajilal, Urox B’eyal.*” *Tejido Curricular de Educación Maya*. Guatemala. ACEM.
- Adams, R. Bastos, S. & Taracena, A. (2004). *Las relaciones étnicas en Guatemala, 1944-2000 y Etnicidad, Estado y Nación en Guatemala, 1808-1985*. Una síntesis. Guatemala: CIRMA.
- Adams, T. (2006). Prefacio: Hacia una agenda dialogada para comprender y enfrentar la desigualdad y discriminación étnica en Guatemala y Centroamérica, en: *Las ideas detrás de la etnicidad. Una selección de textos para el debate*. Guatemala, CIRMA.
- Aguiló, A. (2009). *La Universidad y la globalización alternativa: Justicia Cognitiva, Diversidad Epistémica y Democracia de Saberes*. Universitar de les Illes Balears. España.
- Ander Egg, E. (2000). *Cómo organizar el trabajo de investigación en: Métodos y Técnicas de Investigación Social III*. Buenos Aires-México: Edit. Lumen Hvmanitas.
- Cumatz, P. (2002) *La Educación Superior en Guatemala*. Instituto Internacional para la Educación en América Latina y el Caribe. IESALC.

- AVANCSO. (1996). *De la Etnia a la Nación*. Guatemala: AVANCSO.
- Azmitia, O y Gutiérrez, F. (1993). *Ajkemab' K'aslemal Tejedores de vida*. Guatemala: El Nawal.
- Azmitia, O. y Roncal, F. (s.f.). *Educación Intercultural*. Guatemala: Saqil Tzij.
- Azmitia, O. Guoron, P. y Recancoj, Mario (2004). *Hagamos educación... para un mundo en cambio. El currículum y la readecuación curricular*. Guatemala: Edit. Saqil Tzij.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Hagamos Educación... pero con sentido crítico*. Guatemala: Edit. Saqil Tzij, PRODESSA.
- Bachelet, M. (2015). *Reforma Educativa, Equidad de Género, Interculturalidad e Integración: Instrumentos claves para el desarrollo* (Conferencia). Guatemala, Fundación Esquipulas.
- Balbas, M.J. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU.
- Barrera, M. (1999). *Holística, comunicación y cosmovisión*. Caracas, Venezuela. Fundación Sypal.
- Bascopé, V. (2006). *Espiritualidad originaria en el Pacha andino*. Cochabamba: Verbo Divino.
- Bastos, S. y Camus, M. (1993). *Quebrando el Silencio*. Guatemala: FLACSO.
- \_\_\_\_\_. (2004) *Multiculturalismo y Pueblos indígenas: reflexiones a partir del caso de Guatemala*. Guatemala.
- Bastos, S. y Cumes A. (2007). *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multiculturalidad en la sociedad guatemalteca. Volumen 1*. Guatemala. Editorial de Ciencias Sociales, FLACSO.

- 
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis educación.
- Blández, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde.
- Buendía, L. Colas, P. & Hernández, F. (1999). *Métodos de la investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Capra, F. (1985). *El punto crucial*. Barcelona. Integral.
- \_\_\_\_\_. (1991). *El nuevo paradigma ecológico*. Nueva conciencia. Barcelona. Integral.
- \_\_\_\_\_. (1998). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Carbonel i Paris, F. (2002). *Educación intercultural y calidad*. En: *La calidad del sistema educativo*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S.A.
- \_\_\_\_\_. (2002). "Decálogo para una educación intercultural". Cuadernos de Pedagogía No. 290. Barcelona: Ed. CISS PRAXIS, S.A.
- \_\_\_\_\_. (2003) *Interculturalidad y Confianza*. Sobre la imposibilidad de educar la confianza. Suposiciones y propuestas para una educación intercultural. Universidad de Girona, Fundación CIDOB.
- Cardoza, L. (1976). *Guatemala, las líneas de su mano*. México: FCE.
- Casaús, M. E. (1998). *Repensar el Estado e imaginar la nación en el contexto de los Acuerdos de Paz en Guatemala*. Guatemala: UAM-URL.
- Cepeda, G. (1999). *Fundamentos Teóricos y Práctica de la Autoevaluación de Programas Académicos en la Educación Superior*. CEJA. p.32, Factores de Análisis.

Carro, L. (2005). *Métodos de Investigación Educativa*. Valladolid, España.

\_\_\_\_\_. (2008). *Investigar la complejidad: La perspectiva holística de la investigación*. Apuntes para un enfoque comprensivo de la realidad. España, UVA. Departamento de Pedagogía: Área M.I.D.E.

Cascón, F. y M. González (1998). *Vivamos la diversidad*. España: EDUPAZ Los libros de la catarata.

Castro, S. (2007). *El capítulo faltante del Imperio. La reorganización posmoderna de la colonialidad en el capitalismo posfordista*, en: Zuleta, M., Cubides, H. y

Chávez, A. (1981). *Pop Wuj, Poema Mito- histórico Kí-chè*, (Libro del Tiempo o de Acontecimientos) Traducción directa del Manuscrito. Guatemala, Ed. Vile.

Cojtí, D. (1994). *Políticas para la Reivindicación de los Mayas de Hoy*. Guatemala: Cholsamaj.

\_\_\_\_\_. (1995). *Configuración del pensamiento político del Pueblo Maya*. Guatemala: Cholsamaj.

\_\_\_\_\_. (s.f.) *De la investigación participativa a la elaboración del curriculum*. En: El curriculum y el diseño curricular de las escuelas mayas. Guatemala: PRODESSA.

\_\_\_\_\_. (2010). *Problemas actuales de la identidad nacional guatemalteca*. Aj Por Mayab' Tijonik / Consejo Nacional de Educación Maya CNEM.

\_\_\_\_\_. (2013). *Cholb'al Q'ij. Agenda Nueva Era. Maya' Wuj* Editorial, Guatemala.

Colop, S. (Traductor) (2011). *Popol Wuj*. Guatemala. F&G Editores.

- 
- Corte de Constitucionalidad. (1993). *Constitución Política de la República de Guatemala*. Editorial Serviprensa C.A. Guatemala, Guatemala.
- CNPRE. (2009). *La EBI en las aulas: Realidad o Ilusión*. Guatemala.
- Cuche, D. (1996). *La noción de cultura en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires.
- Cumatz, C. (2002). *Legislación Universitaria Guatemalteca y los Compromisos de Paz en Educación Superior*. UNESCO, Guatemala.
- \_\_\_\_\_. (2004). *La Educación Superior en Guatemala*. Asociación Maya de Estudiantes Universitario, AMEU. IESALC/UNESCO. F&G Editores. Guatemala.
- Dary, C. (2012). *Los profesionales mayas y la justicia social*. FLACSO, Guatemala.
- De Barrera Hurtado, Jacqueline, (2000). *Metodología de la Investigación holística*. Caracas Venezuela.
- De Vallescar, D. (2006). *Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidad*. Hacia una racionalidad intercultural. Madrid: Ed. Covarrubias.
- Delors, Jacques (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Ecuador: Ediciones UNESCO.
- Diaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- EDUPAZ (1998). *Vivamos la diversidad*. España: Los libros de la catarata.

Elliott, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Escobar, R. (eds.), *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas*, IESCO -Siglo del Hombre Editores, Bogotá.

Estermann, J. (2006). *Filosofía andina, sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: Instituto Superior Económico.

Figueroa, C. (2012). *Violencia y rebelión en Motines de indios de Severo Martínez Peláez*. México.

Figueroa, O. (2013). *Universidad Ixil, formar nuevos líderes*. Prensa Libre, Guatemala.

Foucault, M. (1970) *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI

\_\_\_\_\_. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. México, Ed. Siglo XXI.

Gairín, J. (2008). *Significados peculiares de las propuestas multiculturales*. Barcelona, España.

Galarza, G. (2006) *Del multiculturalismo al interculturalismo universitario ecuatoriano*.

\_\_\_\_\_. (1995). *Las Palabras andantes*. México: Siglo XXI editores.

\_\_\_\_\_. (2006). *Cinco siglos de prohibición del arcoíris en el cielo americano*. España.

Gallegos, R. (1999). *Educación Holista. Pedagogía del amor universal*. México: Editorial Fax.

García, N. (2002) *La Globalización Imaginada*. Argentina.

- 
- Giménez, C. (1993). *Alumnos extranjeros en las escuelas madrilenas*. Madrid: Subdirección General de Educación Compensatoria (informe de investigación).
- \_\_\_\_\_. (2000). "Interculturalidad" en *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata-Comunidad de Madrid.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Pluralismo, multiculturalidad e interculturalidad*. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Giménez, C. y Malgesini, G. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Ed. La cueva del oso.
- Goicolea, A. (1995). *Historia General de Guatemala. Tomo IV*. Asociación de Amigos del País y Fundación para la Cultura y el Desarrollo, Guatemala.
- Gómez, P. (2000). *Las ilusiones de la identidad*. FRÓNESIS Cátedra Universitat de València. España.
- González, C. (1994). El proceso de la Enseñanza Aprendizaje en la Educación Superior. Una reflexión en torno a la Universidad de San Carlos de Guatemala. *Guatemala: IIME-EDUSAC*.
- \_\_\_\_\_. (1997) *Historia de la educación en Guatemala*. Guatemala: Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, pp. 152 - 157.
- Gray, J. (2001) *Las dos caras del liberalismo*. Barcelona: Paidós
- Guevara, E. (2008), *Discurso al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Central de Las Villas*, en Sader, E., A Boites, H. y Gentili, P. Buenos Aires. Eds. Clacso.
- Gutiérrez, C. (2008). *Políticas Interculturales en el marco del MERCOSUR: los casos de Argentina y Paraguay*. Jaén-España: 22-23 de febrero (policopiado).

- Gutiérrez, M. y Nunes, J. (2004), en *Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo*, en Santos, B. (org), *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*, Afrontamento, Porto.
- Guzmán, C. y Jean-Loup H. (2002). *Guatemala: una Interpretación Histórico-Social*. Guatemala, Ed. Cholsamaj.
- Guzmán, C. (2015). *Conferencia magistral "45 años de la publicación de la obra Guatemala: una interpretación histórico-social*. Guatemala, Escuela de Historia.
- Hall, S. (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Argentina, CLACSO.
- Herrera, Alicia (2005). *Construyamos Educación ...abriendo caminos de Transformación*. Guatemala: Ediciones Ilimitadas.
- \_\_\_\_\_. (2008). *El Tratamiento de la Diversidad Étnica Cultural en los procesos formativos de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Trabajo Investigación Tutelado, presentado en la Universidad de Valladolid, España.
- Hurtado de B.J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas, Venezuela. Fundación Sypal-IUT-Caripito.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Formación de investigadores: retos y alternativas*.
- Hurtado, P. (2011). *Los 312,697 universitarios ignotos*. El Periódico. Guatemala.
- Iniciativa E. (2008). *Caminando hacia un pensamiento político desde la Cosmovisión Maya. Kojb'iyin apo pa rub'eyal ruch'ob'onik na'ojil-k'aslemal pa mayab' rutz'etkajulew*. ASECSA, Guatemala.
- Jacques D. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Quito, Ecuador: UNESCO.

- 
- Kemmis, Stephen y McTaggart, Robin (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Klein, H. (1982). *Historia de Bolivia*. La Paz: Juventud.
- Kymlicka, Will. (1996). Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías. México: Paidós.
- Laplantine, F. (1994). *Transatlantique: entre Europe et Amériques Latines*. París: Payot & Rivages.
- Lévi-Strauss, C. (1990). *Antropología estructural*. México: Siglo XXI Editores.
- Lévi-Strauss, C. (1993). *Raza e historia, en: Raza y cultura*. Madrid: Cátedra, 37-104.
- Lois, J. (1986). *Teología de la liberación: opción por los pobres*. Madrid. IEPALA Ed.
- López, M. (2007). Ideología y ciencia en el tratamiento educativo de la diversidad: compensación, integración, inclusión. En: *El Centro Educativo: Una organización de y para la diversidad*. Almería-España: Grupo editorial universitario.
- López, G. (2008) *Investigación Acción-participativa como Atención a Diversidad Cultural*. Tesis de Doctorado. Valladolid, España.
- Lorenzo, M. (1994). *El liderazgo educativo de los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- López, M. (2015) *Aproximación a los fundamentos epistemológicos de la educación superior desde la cosmovisión maya*. IUMUSAC-USAC. Guatemala.
- Lluch, X. & Salina, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa*.

\_\_\_\_\_. (1996b) Uso (y abuso) de la interculturalidad. Cuadernos de Pedagogía 252.

Luque, A, y Torreblanca Ma. C. (2007). *La atención a la diversidad: marco normativo e impacto en el curriculum y en la organización del centro escolar*. En: *El Centro Educativo: Una organización de y para la diversidad*. Almería-España: Ed. Universitario. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural. MEC: Madrid.

Martínez, S. (1991) *La Patria del Criollo*. Universidad Autónoma de México.

Maturana, H. (1991). *Transformación de la convivencia*. Chile: Dolmen ediciones.

\_\_\_\_\_. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Chile: Editorial Universitaria Centro de Estudios de Desarrollo.

Maturana, H. y Verden-Zoller, G. (1994). *Amor y juego. Fundamentos olvidados del ser. Desde el patriarcado a la democracia*. Editorial Instituto de Terapia Cognitiva. Santiago de Chile.

Matul, D. (1997) *Don Adrián Inés Chávez: Mensaje de Maíz y Poesía*. San Juan de Tibás, Costa Rica.

\_\_\_\_\_. (2005). *Holismo y Cultura Maya*. Guatemala. Ponencia presentada en la EFPEM-USAC.

Matul, D. y Cabrera E. (2007). *La Cosmovisión Maya*. Liga Maya de Guatemala. Guatemala, Ed. Amanuense.

Mendizabal, S. (2007). *El encantamiento de la realidad. Conocimientos Mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana*. Guatemala: Instituto de Lingüística y Educación, Universidad Rafael Landívar.

Miles, R. (1989). *Racism*. London: Routledge.

MINEDUC, *Memoria de labores 1996-1999*. Guatemala

- 
- Mires, Fernando. (2009) *En nombre de la cruz. Discusiones teológicas y políticas frente al holocausto de los indios.*
- Mitter, W. (1992). *La Educación Multicultural: consideraciones básicas desde un punto de vista interdisciplinario.* Perspectivas, vol. XXII, num. 1(81). Ginebra.
- Montejo, V. y Garay, L. (1951). (Traductor). *Popol Vuj, Libro Sagrado de los Mayas.* Un Libro Tigrillo, Groundwood Books, Toronto, Vancouver Buffalo. Impreso
- Molina, F. (2005). *Educación, Multiculturalismo e Identidad.* España: Universidad de Lleida.
- Moreno, Sonia Elizabeth. (S/a). *Multiculturalismo e Interculturalidad en el ámbito educativo guatemalteco, ¿Derechos de los Pueblos Indígenas o Refuncionalización de la dominación?* Equipo de Relaciones Étnicas. AVANCSO. Guatemala.
- Morin, E. y Kern, A. (1993). *Tierra Patria.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: GEDISA.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO.
- Moya, R. (1997). *Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala.* *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 1-15.
- Noj, M. (2012). *Políticas Educativas y Educación para Pueblos Indígenas.* Fundación Rigoberta Menchú Tum. Guatemala.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas.* Artículo 14. Párrafo 1.

- OIT. (1989). Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribiales en Países Independientes OIT) La Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo. Ginebra.
- Panikkar, R. (1991). *¿Nueva conciencia?* Barcelona, Integral ediciones.
- Periódico de la USAC, No. 237.
- Plan Estratégico de la USAC, 2022.
- Pulido, R. (2005). Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad”. Madrid, Alianza.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Interculturalidad y sociedad del conocimiento*. Algunos elementos para la reflexión. En: Estudios sobre la mediación intercultural. Universidad de la Rioja.
- Pulido, R. y Herrada, R. (2007). *Diversidad étnico-cultural y organización de los centros escolares*. En: *El Centro Educativo: Una organización de y para la diversidad*. Almería-España: Grupo editorial universitario, pp.393-406.
- Proyecto de desarrollo Santiago -PRODESSA-.(1999). *Transformemos la Educación de Guatemala*. Basado en el Diseño de la Reforma Educativa. Guatemala: Saqil Tzij.
- Ramírez, F. (2004). *Educación intercultural: una respuesta a las sociedades multiculturales del siglo XXI*. Interculturalidad, migraciones, sociedad multicultural. España, Universidad de Granada.
- Ramírez, E. (2007). *Etnicidad, identidad y migraciones. Teorías, conceptos y experiencias*. Madrid. Cerasa.
- Richard, A. Bastos, S. y Taracena, A. (2004). *Las relaciones étnicas en Guatemala, 1944-2000 y Etnicidad, Estado y Nación en Guatemala, 1808-1895. Una síntesis*. Guatemala: Ribeaux.
- Recinos, A. (2009). (Traductor). *Popol Vuh, Las antiguas historias del Quiché*. Guatemala.

- 
- Rodríguez, G. Gil, J. & García, E. (1996). *Método de investigación cualitativa*. Malaga, España: Aljibe, S.L.
- Rodríguez, M. y Rodríguez H. (2005). *El interculturalismo, tema de nuestro tiempo*. España, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social.
- Rodríguez, M. Palomero, J. & Palomero P. (2006). *Interculturalismo, ciudadanía cosmopolita y educación intercultural*. Zaragoza, España.
- Roncal, F. (2006). *Educación y Cultural*. Programa lasallista de formación docente, distrito Centroamérica. Guatemala.
- Palencia, T. (1999). *Género y Cosmovisión Maya*. Guatemala, Edit. Saqil Tzij.
- PNUD. (2003). *Guatemala: una agenda para el Desarrollo Humano*. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2003. Guatemala: PNUD
- \_\_\_\_\_. (2004). Informe sobre Desarrollo Humano 2004. *Libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Madrid: PNUD
- \_\_\_\_\_. (2005). *Diversidad étnico-cultural: la ciudadanía en un estado plural*. Informe Nacional de Desarrollo Humano. Guatemala: PNUD
- Política y Plan de equidad de género en la Educación Superior 2006-2014.
- Sacayón, E. (2012). *Los sistemas de acceso, normativas de permanencia, y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior*. Informe Nacional Guatemala. Proyecto ACCEDES. IDEI-USAC.
- Sánchez, A. y Pulido, R. (2007). Hacia un marco general para pensar la diversidad. En: *El Centro Educativo: Una organización de y*

- para la diversidad*. Almería-España: Grupo editorial universitario.
- Salazar, M. (2001) *Culturas e Interculturalidad de Guatemala*. Guatemala: Instituto de Lingüística y Educación, Universidad Rafael Landívar
- Santos, B. (2000). *Crítica de la Razón indolente, contra el desperdicio de la experiencia*. Volumen 1, Bilbao: Desclée.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Desclée de Brouwer, Bilbao.
- \_\_\_\_\_. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México.
- \_\_\_\_\_. (2006a). *La universidad popular del siglo XXI*. Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- \_\_\_\_\_. (2006b). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (2007). *La reinención del Estado y el Estado Plurinacional*. Bolivia.
- Saq Ch'umil. Blanca E. y Coz C. (2004). *Tiempo y Ser Humano en la Cosmovisión Maya. Maya Diversa*. Guatemala, ed. PROMEM.
- Saravia, A. (1965). (Traductora) *Popol Vuh*. Antiguas historias de los indios Quiches de Guatemala. México: Ed. Porrúa, S.A.
- Shiva, Vandana (1991). *El Vínculo Sagrado con la Tierra*. Barcelona: El Integral.
- Sierra, B. (1994). *Restituto, Técnicas de investigación social*. Teoría y Ejercicios. Madrid, España. Ed. Paraninfo, S.A.
- Singer, P. (1997). *Repensando la vida y la muerte. El derrumbe de nuestra ética tradicional*. Paidós. Barcelona.

- 
- Solares, J. (1993). *Estado y Nación. Las demandas de los grupos étnicos en Guatemala*. Guatemala: FLACSO.
- Steak, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Tamayo, J. (2012). *¿Camina la Humanidad hacia la formación de sociedades interculturales*. II Congreso Internacional de Educación y Diversidad, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
- Taylor, S. y R Bogdan (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tobar, L. (2010). *La Educación Superior en Guatemala en la primera década del siglo XXI*. Instituto Politécnico de México.
- Torreblanca, R. Ma. Carmen y Luque De La Rosa, Antonio (2007). *La atención a la diversidad: marco normativo e impacto en el currículum y en la organización del centro escolar*. En: *El Centro Educativo: Una organización de y para la diversidad*. Almería-España: Grupo editorial universitario, pp. 93-108.
- Torres, C. (2001). *Educación, democracia y multiculturalismo*. México D. F.: Siglo XXI.
- Tourine, A. y Contreras, R. (2009). *Un Nuevo Paradigma para definir la Integración Social en América Latina ; en La Lucha contra la Exclusión Social en América Latina – Un Mirada desde Europa*. Edición: Comisión Europea. Carrillo Flórez.
- Villacorta A. y Herrera, F. (1927). (Traductor) *Manuscrito de Chichicastenango* (Popol Buj). Guatemala. Linotipos de la Tipografía.
- Weil, P. (1993). *Holística: Una nueva versión y abordaje de lo real*. Bogotá: Ediciones San Pablo.
- Xon, M.J. (2013). *Educación formal: ¿Vitalidad de conocimientos para los pueblos del mundo o registros etnográficos?* En: “Análisis

de la Educación Superior desde los Derechos de los Pueblos y Mujeres Indígenas en Guatemala”. Diversas Miradas. Guatemala.

Zimmermann, K. (1997). *Modos de interculturalidad en la educación bilingüe*. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. Revista Iberoamericana de educación No. 13. Educación Intercultural Bilingüe.

### **Otros documentos consultados:**

Adams, R. Bastos, S. y Taracena, A. (2004). *Las relaciones étnicas en Guatemala, 1944-2000 y Etnicidad, Estado y Nación en Guatemala, 1808-1985*. Una síntesis. Guatemala: CIRMA.

Aldana, C. (1994). *Niños y Niñas es Guatemala*. Revista Nueva Sociedad 129.

Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*. Victoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

\_\_\_\_\_. (1990b.). La ética de la investigación En: *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.

Angulo, F., Melero, M. y Pérez, A. (1995). *Una escuela para comprender y actuar en la sociedad postmoderna*. Kikirikí.

Área de Formación Profesional Específica (1999). *Boletín Informativo*. Escuela de Trabajo Social. Guatemala.

Arias, A. (2008). *Rostro Maya, aún no se hace realidad*. Prensa Libre, Guatemala.

Azmitia, O. y Gutiérrez, F. (1993). *Ajkemab' K'aslemal Tejedores de la Vida*. Edit. Guatemala: El Nawal.

Carbonel i Paris, F. (1999) *Desigualdad social, diversidad cultural y ecuación* En: Varios autores: *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.

---

\_\_\_\_\_. (2001). *Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Ed. Fundación Encuentro.

\_\_\_\_\_. (2002a). Educación intercultural y calidad. En: *La calidad del sistema educativo*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S.A.

\_\_\_\_\_. (2002b). *Obstáculos y herramientas para una educación obligatoria de calidad*. Cuadernos de Pedagogía 315.

\_\_\_\_\_. (2003) *¿Cómo mejorar los aprendizajes del alumno extranjero?* Aula de innovación educativa, 126, 1-6.

De la investigación participativa a la elaboración del currículo (2004). *El currículum y el diseño curricular de las Escuelas Mayas*. Guatemala: ACEM-PRODESA. Editorial Saqil Tz'ij,

Fernández, M. (1986). *Participación y sumisión en la experiencia escolar o el aprendizaje del desdoblamiento*. Educación y Sociedad 5.

\_\_\_\_\_. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar*. Madrid: Morata.

Florian, E. (2006). *Género y Trabajo Social: apuntes para la discusión*. Guatemala: Instituto de Investigaciones, Escuela de Trabajo Social, USAC.

Galeano, E. (1998). *Patas arriba la Escuela del mundo al revés*. España: Siglo XXI editores, S.A.

Gil, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE.

Goetz, J. y Lecompete, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.

Granados, J. (2007). Diversidad y clase social. En: *El Centro Educativo: Una organización de y para la diversidad*. Almería-España: Grupo Editorial Universitario.

- Hernández, F. (1999). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Imbernón, F. [Coord.] (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (2007). Opening Address for the IV Congreso Internacional Sobre Investigación-Acción Participativa (The Fourth International Congress on Participatory Action Research) held at the University of Valladolid, Spain.
- Martínez, J. (1993). *La participación democrática, piel de cordero de la domesticación*. Cuadernos de Pedagogía 214.
- \_\_\_\_\_. (1994). *El papel del alumnado en el desarrollo del currículum*. En ANGULO, Félix y BLANCO, Nieves (eds.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- \_\_\_\_\_. (1995) *Conflicto, colaboración y negociación: consideraciones de una nueva cultura para la democracia en la escuela*. Kikirikí 37.
- \_\_\_\_\_. (1996) *¿Alumnado y profesorado como enemigos? Algunos problemas prácticos y reflexiones para ser diferentes sin despreciarse*. Granada: (Policopiado).
- Martínez, A. y Ulizarna, J. (1998). *El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores*. Revista de Ciencias de la Ecuación 176.
- Medina, A. (1997). *El clima social del centro*, En: LORENZO Delgado, M. *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de casos prácticos*. Madrid: Editorial Universitas.

- 
- \_\_\_\_\_. (1989). *El clima social del centro y del aula*. En Martín-Moreno, Cerrillo, Q. Organizaciones educativas. Madrid: Universitas, 239-277.
- Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- \_\_\_\_\_. (2002). Bases para una Reforma Educativa. *Cuadernos Pedagógicos*, 22.
- Naranjo, A. (2007). *Atención a la diversidad y formación del profesorado. El Centro Educativo: Una organización de y para la diversidad*. Almería: Grupo editorial universitario.
- Rubio, J. (1996). *¿Democracia sin Demócratas? Paradigmas de la Política y Democracia*. En: Educación moral, postmodernidad y democracia. Madrid: Thoha.
- Santamaria, Cirilo (2008). *Reflexiones en el X aniversario del martirio de Monseñor Gerardo Conedera*. Guatemala: Policopiado.
- Santos, M. (1998). *Las falacias de la participación*. Revista conceptos de educación 3.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Democracia escolar o el problema de la nieve frita*. En: VV.AA. Volver a pensar la educación. Vol. I. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_. (1997). *El crisol de la participación*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Savater, F. (2001). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Souza, A. (1997). *Manual del líder 1. Descubre tu liderazgo*. Santander: Sal Térrea.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Torres, E. (2005). *La diversidad étno-cultural y clasista en Guatemala*. Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano.

Zwierewicz, M. (2008). *La formación e investigación al servicio de la Interculturalidad*. Jaén-España: Policopiado.

## Egrafias

- AIPI. (1995). *Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas*. Obtenido en [www.guatemalaun.org/bin/.../Acuerdo%20Pueblos%20Indígenas.pdf](http://www.guatemalaun.org/bin/.../Acuerdo%20Pueblos%20Indígenas.pdf). (Consultado: 5 de febrero de 2008).
- Ander-Egg, E. (1998). *El proceso de globalización en la cultura*, en: <http://www.conaculta.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf13/articulo14.pdf>. (Consultado el 23 de marzo de 2009).
- Argibay, M. (2003). (S/N). Disponible en: <http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros>. (Consultado el 13 de mayo de 2008).
- Azmitia, O. (2005). *La Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala*. Disponible en: [aulaintercultural.org/2005/.../la-educacion-bilingue-intercultural-en-guat...](http://aulaintercultural.org/2005/.../la-educacion-bilingue-intercultural-en-guat...). (Consultado el 21 de noviembre de 2009).
- Barreno, L. (2002) *Educación Superior Indígena en América*. Disponible en: [www.iesalc.unesco.org/ve/estudios/estudiosregionales](http://www.iesalc.unesco.org/ve/estudios/estudiosregionales). (Consultado el 15 de octubre de 2007).
- Barrera, M. (2001). Holística. <http://www.monografias.com/trabajos7/holis/holis.shtml>. Consultado, el 27 de noviembre de 2007.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communications Research*. Nueva York: Free Press. Obtenido en: [www.infoamerica.org/teoría/berelson1.htm](http://www.infoamerica.org/teoría/berelson1.htm). (Consultado el 7 de febrero de 2008).
- Casanova, M. (2007). *La Gestión de la diversidad es el gran reto del Siglo XXI*. Disponible en: <http://www.tendencias21.net/La-gestion-de-la-diversidad-es-el-gran-reto-del-siglo-XXI>. (Consultado el 27 de noviembre de 2009).

- CUC. (2007). *Historia de Guatemala desde un punto de vista crítico*. Guatemala, en:  
[www.cuc.org.gt/materiales/historiadeguatemala.pdf](http://www.cuc.org.gt/materiales/historiadeguatemala.pdf),  
(Consultado el 21 de enero de 2014).
- Díaz-Couder, E. (1998). *Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica*. Revista Iberoamericana de Educación, número 17. Educación, Lenguas, Culturas. Disponible en:  
[www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.pdf](http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.pdf). (Consultado: 17 de mayo de 2008).
- Duriez, M. Sándigo, C. y Coca, L. (2011). *La Educación Superior en Guatemala*. En: <http://www.universia.net/wp-content/uploads/Guatemala.pdf>. (Consultado el 20 de octubre de 2013).
- España, M. y Diéguez, M. (2013). *Educación Superior Insuficiente*. Disponible en:  
[www.cronica.com.gt/portada-cronica/educacion-superior-insuficiente](http://www.cronica.com.gt/portada-cronica/educacion-superior-insuficiente). (Consultado el 15 de agosto de 2014).
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Disponible en:  
<https://manolox.files.wordpress.com/.../galeano-eduardo-las-venas-abiertas-> (Consultado: 27 de noviembre de 2007).
- Hurtado, P. (2011). *Los 312,697 universitarios ignotos*. El Periódico. Disponible en: [noticias.universia.com.gt/en.../04/.../312-697-universitarios-ignotos.html](http://noticias.universia.com.gt/en.../04/.../312-697-universitarios-ignotos.html). (Consultado el 13 de mayo 2013).
- Morales, A. (2006) *Guatemala: Los Xincas, pueblo olvidado por la historia*. Disponible en:  
<http://servindi.org/actualidad/382>(Consultado: 7 de enero de 2008).
- Muñoz, A. (2003) *Enfoques y modelos de Educación: Multiculturalidad e Intercultural..* Disponible en:  
[www.aulaintercultural.org](http://www.aulaintercultural.org). (Consultado: 16 mayo de 2008).

- 
- López, L. (2005) *Cultural diversity, multilingualism and indigenous education in Latin America*. Obtenido en:  
[http://www.iidh.ed.cr/comunidades/diversidades/docs/div\\_enlinea/contrapuestas.htm](http://www.iidh.ed.cr/comunidades/diversidades/docs/div_enlinea/contrapuestas.htm). (Consultado: 04 de abril de 2009).
- Patrinos, H. (2006). *Pueblos Indígenas, Pobreza y Desarrollo Humano en América Latina: 1994-2004*. Obtenido en:  
[www.coedu.usf.edu/zalaquett/SIP\\_pobreza/Pobreza\\_Etnicidad.pdf](http://www.coedu.usf.edu/zalaquett/SIP_pobreza/Pobreza_Etnicidad.pdf). (Consultado: el 7 de marzo de 2009).
- Ramírez, F. (2002).(S/N) disponible en:  
[www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=400](http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=400) - 80k.  
(Consultado el 25 octubre de 2008).
- Rodríguez, M., Palomero J. & Palomero, P. (2006) *Interculturalismo, ciudadanía cosmopolita y educación intercultural*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf>. (Consultado el 29 de enero de 2009).
- Ruano, C. (2001). *La Participación de las Minorías Nacionales dentro de Sistemas Educativos Pre-Modernos: El caso de los Garífunas de Guatemala*. Education Policy Análisis Archives 9, 23. Disponible en:  
<http://epaa.asu.edu/epaa/v9n23.html> Consultado: (27 de febrero de 2008).
- (S/A). (2008). *Miles de indígenas y campesinos conmemoran en Guatemala el "Día de la Resistencia"* Disponible en:  
[http://www.soitu.es/soitu/2008/10/12/info/1223840646\\_760732](http://www.soitu.es/soitu/2008/10/12/info/1223840646_760732)  
2. (Consultado 12 de octubre de 2008).
- (s/f) (2008) *Día de la Hispanidad en Guatemala*. Disponible en:  
[www.soitu.es/soitu/2008/10/12/info/1223840646\\_760732.html](http://www.soitu.es/soitu/2008/10/12/info/1223840646_760732.html)  
(Consultado el 27 de octubre de 2008).
- San Román, M. (2006). *La Pobreza en Guatemala, un rostro indígena*. Obtenido en:  
<http://www.elmundo.es/elmundo/2006/06/02/solidaridad/1149265094.html>. (Consultado el 7 de noviembre de 2009).

- Serrano, R. (S/F). (S/N). Disponible en:  
<http://www.gloobal.net/iepala/>. (Consultado el 14 de febrero de 2010).
- Tibán, L. (2003). *Conceptos del Desarrollo Sustentable y los Pueblos Indígenas*. Disponible en:  
<http://www.gobernabilidad.cl/modules>.
- USAC. (s/a). *Universidad de San Carlos de Guatemala*  
en: [www.territorioscuola.com/wikipedia/es.wikipedia.php?title=Usac](http://www.territorioscuola.com/wikipedia/es.wikipedia.php?title=Usac) Consultado el 16 de diciembre de 2014.
- Viterí, C. (2006) *Ecuador: Concepción Indígena de Desarrollo según la cosmovisión indígena*. Colombia. Disponible en:  
[www.adital.com](http://www.adital.com). (Consultado el 13 de noviembre de 2009).
- Vivallo, O. (s/a). *La exclusión social como instrumento sociopolítico de dominación/subordinación: Análisis de la exclusión social en el acceso a la educación superior chilena*, en:  
*chili-neoliberal.sciencesconf.org/.../Vivallo\_La\_exclusion\_social\_omo\_*. (Consultado, el 13 de octubre de 2014).
- Yunus, Mohammad. (2011). *Banquero de los Pobres* en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=AmwLXLwt0iI>. Consultado o, 17 de septiembre de 2008.

### **Otras egrafías consultadas.**

- Acuerdo sobre aspectos socioeconómicos y situación agraria (1996). México. En Acuerdos de Paz Firmados el 29 de diciembre de 1996. [Disponible en: [www.google.com](http://www.google.com)] [Consultado: 05 de febrero de 2008].
- Azmitia, O. (2005) *La Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala*. [Disponible en: [www.aulaintercultural.org](http://www.aulaintercultural.org)] [Consultado: 7 de febrero de 2008].

---

Políticas educativas. Ministerio de educación. Guatemala: [Disponible en: <http://www.clad.org.ve/guatemala.html>] [Consultado: 7 de abril de 2008].

### **Documentos audiovisuales.**

Cameron, J. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos, 20th Century Fox.

Cukor, G. (Director). (1964). *My fair Lady* (en Argentina, *Mi bella dama*) [Película]. Estados Unidos, Warner Bros.

Daldry, S. (Director). (2000). *Billy Elliot* [Película]. Reino Unido, BBC Films.

Eastwood, C. (Director). (2008). *Gran Torino* [Película]. Warner Bros.

\_\_\_\_\_. (Director). (2009). *Invictus* [Película]. Estados Unidos, Warner Bros, Pictures.

García, C. (Director). (2004). *Donde acaban los caminos* [Película]. Guatemala, Full Moon Angel.

Leder, M. (Director). (1998). *Cadena de Favores* [Película]. España, Warner Bros.

Mihăileanu, R. (Director). (2011). *La fuente de las mujeres* (en francés: *La Source des femmes*) [Película]. Francia, Elzevir Films.

Revenga, A. [Director] (2007). *El cuento de la democracia* [Documental]. Guatemala: Caracol Producciones.

Spielberg, S. (Director). (1985). *El color púrpura* (Ken inglés, *The color purple*) [Película]. Estados Unidos, FilmAffinity.

Sigel, T. & Yates, P. (Directores). (1983). *When the Mountains Tremble* (en Castellano: *Cuando las montañas tiemblan*) [Documental]. Estados Unidos.

Taylor, T. (Director). (2011). *Criadas y señoras* (en España), *Historias cruzadas* (en Hispanoamérica) [Película]. Estados Unidos, Walt Disney Pictures.

Weir, P. (Director). (1989). *El club de los poetas muertos* (en España) *La sociedad de los poetas muertos* (En Hispanoamérica). [Película]. Estados Unidos, Touchstone Pictures.

---

## Ilustraciones

Transformemos la Educación de Guatemala. (1999). *Las culturas de Guatemala* [Fotografía] Basado en el Diseño de la Reforma Educativa. Guatemala: Saqil Tzij.

Cultura Maya [Fotografía]. [Disponible en: [www.almg.org.gt](http://www.almg.org.gt)] [Consultado: 7 de diciembre de 2007].

Cultura Ladina [Fotografía]. [Disponible en: imágenes cultura ladina en Guatemala [www.google.com](http://www.google.com)] [Consultado: 15 enero 2008].

Cultura Garífuna [Fotografía]. [Disponible en: [www.garinet.com/webstore/products/dvd\\_garifun...](http://www.garinet.com/webstore/products/dvd_garifun...)] [Consultado: 17 enero de 2008].

Morales, A. (2006). Cultura Xinca [Fotografía]. Guatemala: Los Xincas, pueblo olvidado por la historia [[www.servindi.org](http://www.servindi.org)] [Consultado: 7 de enero de 2008].



# ANEXOS

Se anexan en CD, documentos, instrumentos, herramientas, solicitudes que contribuyeron a la realización de este trabajo de investigación.

1. El Trabajo de Investigación Tutelado en PDF, como la etapa inicial del estudio de investigación.
  - 1.1 Carátula e índice
  - 1.2 Introducción
  - 1.3 Capítulo I, Justificación.
  - 1.4 Capítulo II, Diversidad Étnica-Cultural en Guatemala.
  - 1.5 Capítulo III, Metodología de la Investigación.
  - 1.6 Capítulo IV, Trabajo de campo.
  - 1.7 Capítulo V, Conclusiones y Propuestas.
  - 1.8 Bibliografía.

Anexos: Datos tabulados, diarios, fotografías, instrumentos, preinforme.

2. Tesis doctoral:
  - 2.1 Coordinaciones con la ETS-USAC.
  - 2.2 Solicitudes a diferentes instituciones.
  - 2.3 Trabajo de campo:
    - 2.3.1 Cuaderno de campo
    - 2.3.2 Cuadro de análisis
    - 2.3.3 Cuestionario socializado con el IUMUSAC

- 2.3.4 Cuestionario de trabajo de campo con expertos claves.
- 2.3.5 Propuesta del taller.
- 2.3.6 Propuesta tesis
- 2.3.7 Propuesta IUMUSAC
- 2.3.8 Transcripción de entrevistas.
- 2.4 Anexos a la Convivencia intercultural... Una propuesta para la educación superior en Guatemala.
  - 2.4.1 Actividades específicas para la propuesta de convivencia intercultural.
  - 2.4.2 Sugerencias bibliográficas para la formación y sensibilización de autoridades y docentes.
  - 2.4.3 Decálogo de cultura e interculturalidad.
  - 2.4.4 Decálogo del docente universitario.
  - 2.4.5 Decálogo del estudiante universitario.