

Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala

Klaus Zimmermann (*)

(*) Klaus Zimmermann es catedrático de lingüística iberorrománica de la Universidad de Bremen, Alemania. Fue director de investigación del Instituto Iberoamericano de Berlín y Profesor de la Universidad Libre de Berlín. Además, en varias ocasiones ha sido invitado de la UNAM. Sus campos de investigación han sido: sociolingüística, política lingüística, historia de la lingüística amerindia, comunicación y educación intercultural, etc. Ha publicado y editado más de 100 libros de su especialidad.

Desde hace algunos años el concepto de educación bilingüe e intercultural se viene estableciendo en el ámbito de la educación indígena en América Latina¹. Esta concepción es considerada como la más avanzada para responder a las necesidades étnicas y culturales de las poblaciones amerindias, pues concede la posibilidad de un desarrollo autodeterminado y una educación que integra realmente la propia cultura, después de tantos siglos de opresión y discriminación y de decenios de programas educativos asimilacionistas escondidos bajo el término de educación bilingüe. Así, hoy día el concepto de «educación bilingüe intercultural» se ha convertido en un lema político muy de moda, que no falta en casi ningún discurso de política educativa indígena.

Hace unos quince años argumentar en favor de la educación intercultural bilingüe (EIB) en América Latina era algo arriesgado, pues a quienes lo hacían se les trataba de románticos. Hoy, sin embargo, la EIB ha llegado incluso a imponerse como política educativa oficial en muchos países con minorías étnicas amerindias como Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú (quedando como propuestas políticas en Honduras y México). Esto demuestra un gran cambio ideológico en las políticas indigenistas y educativas.

1. La situación guatemalteca en la actualidad

La situación de Guatemala es algo excepcional. A pesar de existir 22 grupos étnicos distintos, se puede observar que dentro del tronco maya² hay una cohesión supraétnica. Además, los mayas manifiestan una identidad étnica y cultural más firme y desarrollada que muchos otros pueblos amerindios. El no haber resultado vencidos en la guerra civil de los últimos 30 años, así como tener en una mujer maya (Rigoberta Menchú) un premio Nobel de la Paz, han contribuido a producir una autoconciencia y una autoafirmación excepcional. Los mayas tienen también la ventaja de

contar con algunos intelectuales entre sus miembros, a pesar de que muchos de ellos murieron durante la guerra civil, causando una grave pérdida en sus recursos intelectuales.

Después del Contrato de Paz firmado el 29 de diciembre de 1996 entre el Gobierno y la URNG (Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca) hay posibilidades inminentes de establecer políticas educativas similares en Guatemala. Ya en los acuerdos de Paz (Punto 3: Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas) estaba prevista una reforma educativa que incluyera la educación bilingüe intercultural.

Sin embargo, 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 de las diferentes materias y grados escolares no se sabe todavía lo que significa concretamente este concepto de EIB. ¿En qué se distingue la enseñanza de física, biología, matemáticas, ciencias sociales, educación musical y artística, en el contexto de la EIB, de la enseñanza de estas materias en una educación monolingüe?

La educación de los grupos indígenas mayas en Guatemala ha seguido, con algunas excepciones de iniciativas privadas y del proyecto PRONEBI en los años 80, los lineamientos de la educación destinada a los hispanoparlantes³. Esto causó una multitud de problemas y conflictos para el niño y la niña mayas monolingües 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.

Existe el gran peligro de que en el ámbito político muchos piensen que un lema popular y la buena voluntad son suficientes para llevar a cabo la secular obra de la educación bilingüe e intercultural. Algunos creen que bastaría con traducir los libros de texto existentes a las lenguas indígenas. No obstante, la tarea es mucho más difícil y compleja. Para demostrar lo que se tiene que hacer es conveniente distinguir dos problemas:

- Hay que definir lingüística y pedagógicamente en qué consiste la EIB. Esto significa especificar los objetivos generales de la educación de alumnas/alumnos indígenas, derivando de ahí los contenidos y habilidades concretos que se tienen que enseñar en cada materia de EIB, establecer un currículo y un orden secuencial específicos para la EIB que reflejen el hecho de la copresencia de dos o más culturas a enseñar, y, finalmente, decidir la forma concreta de la interrelación de las culturas copresentes, es decir, en qué medida es posible una forma integrada y en qué medida se tiene que considerar una forma confrontativa.
- Hay que saber que para llevar a cabo la EIB es necesario proporcionar los recursos materiales y humanos adecuados.

2. Requisitos para la educación intercultural bilingüe en Guatemala

Por faltar en Guatemala una tradición en EIB, nos encontramos prácticamente al inicio de esta tarea. Las experiencias existentes son los resultados del Proyecto Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (PRONEBI) que funcionó, con ayuda del USAID, entre 1986 y 1993⁴, así como la labor del Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar⁵. Recientemente empezó otro proyecto, el de Educación Maya Bilingüe Intercultural (PEMBI) del Ministerio de Educación, con ayuda de la GTZ. Sin embargo, hay poco material y poco personal capacitado. Queda casi todo por hacer. Para mencionar solo algunos ejemplos: se necesitan libros de texto para todas las materias en lenguas indígenas diseñados según los criterios de la EIB, además de otros materiales didácticos. Se tiene que formar al profesorado capacitándolo para la EIB, lo que no sólo implica el conocimiento de la lengua indígena que hablan las alumnas y los alumnos (el maestro debe ser miembro de la misma etnia y en muchos casos también hablante de la misma variedad regional de la lengua indígena respectiva), sino poseer una formación o capacitación específica y profunda para poder enseñar con éxito los objetivos, los contenidos y las habilidades definidos por la EIB⁶. Esto se hace todavía más urgente si se considera que los actuales profesores (que van a constituir durante muchos años la mayoría del cuerpo docente), al ser los primeros de una innovación secular, no tuvieron la oportunidad de aprender durante su escolaridad algo de su propia lengua y cultura: no la saben escribir ni tienen el menor conocimiento cognitivo acerca de su estructura gramatical.

La mayoría de las lenguas mayas en Guatemala no dispone hasta hoy de una ortografía oficial. En los últimos años se han propuesto sistemas diferentes que todavía no gozan de consenso. Para enseñar las lenguas es indispensable una ortografía práctica, pero no es necesario que se elabore un sistema perfecto. Lo que hay que tener claro con respecto al concepto de ortografía es que la gran variedad lingüística inherente a la naturaleza de las lenguas naturales no permite que se respeten todas las idiosincrasias de cada variedad local en la escritura. Téngase en cuenta que las ortografías de las lenguas occidentales también son imperfectas; algunas, como la de la lengua más hablada y prestigiada, el inglés, son incluso muy asistemáticas.

Otro problema grave es la falta de una terminología que haga frente a la multitud de conceptos emanados de la cultura occidental, consecuencia del impedimento del (auto) desarrollo de las culturas amerindias durante los últimos cinco siglos. Actualmente están trabajando en la Academia Guatemalteca de las Lenguas Mayas⁷ grupos de lingüistas para crear tales neologismos. Cabe recordar la importancia y la magnitud de esta labor, señalando que varias comunidades lingüísticas minoritarias, como por ejemplo la catalana, han tenido y tienen el mismo problema (claro que más fácil en este caso por su condición de lengua románica y por tener una infraestructura científica elaborada) y que han logrado bastante⁸.

Entre los recursos materiales no solamente hay que mencionar los libros escolares como tales sino también el saber requerido para confeccionar tales libros. La integración del saber sobre la historia, la estructura social, la cultura, la cosmovisión, etc., del pueblo maya respectivo, requiere a la vez su investigación en universidades y centros específicos de investigación. Siempre hay que

recordar que los contenidos escolares no existen como tales sino que todo saber es resultado bien de experiencias inmediatas o (en la mayoría de los casos) de una labor tipo investigación.

Tradicionalmente se acostumbra en la enseñanza de la lengua materna a incluir textos (narrativa, poesía, etc.) de escritores, es decir, de personas que dominan con mayor perfección su lengua. Para las lenguas mayas habrá que estimular la producción literaria, hecho necesario, por un lado, para el desarrollo de la misma cultura, y, por otro, para disponer de un corpus de textos para la escuela⁹.

3. El concepto de interculturalidad

Me parece importante distinguir dos conceptos de interculturalidad que son frecuentes en las discusiones actuales. El primero puede llamarse concepto descriptivo-crítico y el segundo concepto político-pedagógico.

Interculturalidad en el sentido descriptivo tiene como objetivo en antropología, sociología y sociolingüística, analizar lo que pasa cuando se encuentran o enfrentan dos o más grupos étnicos y/o culturales. Acorde con las características conflictivas de muchos de los encuentros interculturales se suelen destacar aquellos que tratan aspectos conflictivos, así como la tendencia a presentar análisis críticos que resultan incluso denunciadores de procesos abiertamente discriminadores o de malentendidos interculturales, que se producen sin la voluntad de los interactuantes y que conducen a situaciones conflictivas. Esto es muy comprensible. Sin embargo, no hay que olvidar que en el mundo existen también encuentros interétnicos e interculturales que no son conflictivos, sino enriquecedores para ambas partes.

El concepto político-pedagógico se deriva del concepto descriptivo-crítico. Constituye la contrapartida de éste y puede definirse como el conjunto de actividades y disposiciones destinadas a terminar con los aspectos y resultados negativos de las relaciones interculturales conflictivas. También se puede entender como una contribución al establecimiento de relaciones pacíficas, al mutuo entendimiento, al derecho a vivir la propia cultura, a la tolerancia, y, en fin, a la autodeterminación cultural. Cabe advertir que en América Latina, después de 500 años de opresión (no sólo) cultural, no basta con tomar una nueva actitud de tolerancia y con garantizar el derecho a vivir la propia cultura, sino que esta nueva política tiene la obligación de incluir la ayuda a la recuperación cultural, ya que esta recuperación requiere recursos materiales y humanos.

El porqué de la interculturalidad como meta política deriva de los efectos negativos de las políticas anteriores:

- Es una consecuencia lógica de los derechos humanos.
- Es una consecuencia lógica de la ética. El que no admite a otros el derecho de autodeterminación cultural, nunca podría argumentar en contra de una política discriminatoria de su propia cultura/lengua.

- Hay que mencionar también un argumento económico. La economía requiere recursos intelectuales (humanos). La opresión cultural, la escolarización imperfecta en combinación con el intento de asimilación cultural, ocasionan, sin embargo, un alto grado de desertores o egresados que por el deterioro de su identidad cultural -que es parte de su identidad personal-, quedan profundamente lesionados en su personalidad. Un ser humano que sufre de tal lesión no podrá desarrollar las energías y motivaciones necesarias para contribuir a las actividades creativas y útiles de un país. Una persona con identidad deformada se ocupa inconscientemente de sus problemas de identidad. Sólo algunos pensadores, escritores e intelectuales pueden llegar a objetivar el deterioro de su cultura, transformándolo en finalidad de análisis para sacar incluso un «provecho» haciéndose ideólogos de la resistencia cultural y política. La mayoría gasta sus esfuerzos en una actividad semi-asimilacionista y semi-resistente. Otros pueden llegar incluso a oponer una resistencia masiva y militar.
- Las relaciones interétnicas e interculturales de mutuo respeto y dignidad que proporcionan una identidad positiva a cada uno (en términos étnicos y culturales) y una autoestimación positiva (en términos individuales), disminuyen la posibilidad de futuros conflictos, que son malos para la vida social en general y para la economía en particular.

La interculturalidad como meta política debe manifestarse en todos los ámbitos de la estructura estatal, empezando por la cooficialización de las lenguas por regiones, el empleo de las lenguas mayas en la prensa, la radio, la televisión, en los letreros y carteles, en la administración regional y municipal, en la jurisdicción, y, evidentemente, también en la educación. Aquí no podemos profundizar sobre la interculturalidad en los ámbitos político, administrativo, económico y jurisdiccional. Mi intención es más bien la de plantear los problemas que se presentan en el campo de la educación, y, particularmente, en la enseñanza de la lengua materna (maya) y de la segunda lengua dominante y vehicular (la castellana). Sin embargo, quiero enfatizar que la interculturalidad como meta política no puede funcionar restringiendo las actividades al ámbito de la enseñanza. Es necesario introducir la interculturalidad también en los otros campos mencionados, pues hay una relación de interdependencia: por un lado, la interculturalidad en el contorno de la estructura estatal no puede funcionar sin un dominio previo y elaborado de la lengua maya, meta que debe garantizar la escuela; por otro, el aprendizaje de las lenguas mayas, escritas, elaboradas y adecuadas para todos los usos de la vida pública, no tiene sentido si no existen espacios para su uso en la vida profesional, como ocurre actualmente al restringirse el uso de la lengua maya a las relaciones familiares y a las situaciones informales.

Generalmente, cuando hablamos del concepto de interculturalidad en términos político-educativos, pensamos -de manera simplificadora- en la cultura hispanohablante ladina con una fuerte impronta de la cultura europea/norteamericana-occidental por un lado, y en las culturas amerindias por el otro, ya que la problemática más traumática reside en las diferencias entre estas dos culturas (dejando aparte de momento la multitud de manifestaciones que existen dentro de cada una), así como en la relación de opresión y explotación que tanto en el pasado como en el presente se ha mantenido entre ellas. Cabe recordar que, a pesar de la homogeneidad que sugiere

el concepto de cultura amerindia o cultura maya, las culturas y lenguas mayas (y la xinca y garífuna) manifiestan diferencias considerables entre sí. Por ello, y para reforzar los lazos culturales entre los distintos grupos étnicos, sería necesario aplicar también el concepto de interculturalidad, facilitando el conocimiento de otras lenguas y culturas mayas a los miembros de cada grupo. Desde el punto de vista de los conocimientos culturales esto no sería muy difícil. Más difícil y hasta cierto punto imposible sería, sin embargo, un proyecto de enseñanza que pretendiese, por ejemplo, enseñar la lengua kaqchikel a los mames o la lengua q'anjob'al a los k'iché o incluso varias lenguas mayas a los miembros de otros pueblos. Me parece que los recursos humanos y materiales para tal empresa no están disponibles en este momento, en el que se trata ante todo de establecer la enseñanza de la lengua maya materna.

Algo parecido puede decirse acerca de la propuesta -del todo justificada- que la educación intercultural bilingüe implica la enseñanza de las culturas y lenguas mayas (o por lo menos una de ellas) como segunda lengua a la población ladina. No sólo sería bueno, sino lógico y hasta cierto punto necesario para garantizar en el futuro el mutuo entendimiento deseado. Sin embargo, los pocos recursos disponibles y la urgencia de prestar una «etnoeducación» a la población maya, a la que le falta prácticamente todo y para la que se necesitan enormes recursos, nos lleva a sugerir la postergación de esta parte del proyecto para el futuro (ojalá no tan lejano).

4. La interculturalidad en el ámbito escolar

En el ámbito escolar se nos presenta un problema: ¿cómo introducir elementos de las dos culturas en el currículo escolar y en las diferentes materias? Partiendo del hecho de que la pedagogía del español es más avanzada y que para las demás materias a enseñar existe una experiencia rica en el mundo occidental y en la educación guatemalteca, hay que tomar como punto de partida -por razones prácticas- el currículo y la experiencia nacional, preguntándose en qué forma se tiene que alterar el sistema existente para incorporar elementos de las culturas mayas. Hay propuestas en la Guatemala de hoy referidas a que en el futuro se debería seguir una «pedagogía maya». Es obvio que hasta hoy lo que podría llamarse una pedagogía específica maya no existe. Entonces, ¿en qué podría consistir ésta? Es evidente que cada época, cada país e incluso cada partido político o entidad, como la iglesia, postulan valores educativos diferentes. Quiero mencionar sólo algunos conceptos para ilustrar el campo: orden, limpieza, capacidad crítica, autonomía, espíritu científico, amor a la patria, religión, espíritu progresista o tradicional, etc. Definiendo así la pedagogía maya, no sólo es posible sino incluso muy probable que se desarrolle una pedagogía particular. Si ésta sea esencialmente maya, en el sentido de que no exista algo parecido en otras partes del mundo, es dudoso. La pedagogía no se define solamente a partir de los valores básicos a enseñar, sino también a partir de conocimientos «científicos» acerca de las condiciones y estrategias de aprendizaje por parte del niño o niña, de estrategias de presentación de contenidos por parte del maestro (didáctica) y de muchas otras más. Considérese, además, que todo lo dicho anteriormente tiene un aspecto universal (las capacidades intelectuales son -a pesar de las diferencias individuales- las mismas entre los seres humanos) y un aspecto cultural (las

condiciones materiales, del medio ambiente, de nutrición, de varias actitudes como la existente hacia la escuela en general, hacia el status del niño frente al de la niña, hacia el tiempo disponible, etc., no son las mismas). Si las diferencias mencionadas permiten hablar de una pedagogía maya es dudoso, pues son condiciones que se hallan igualmente en otros grupos amerindios del continente, así como en África (además, se encontraron en siglos pasados en ciertas regiones de Europa). Para la EIB es necesaria la elaboración de un currículo específico; sin embargo, no me parece viable la invención de un currículo con contenidos completamente nuevos, basados únicamente en las culturas mayas. Será preciso basarse, de manera crítica y selectiva, en los conocimientos pedagógicos existentes, elaborados por la ciencia de la educación, sobre todo en el mundo occidental. Lo que sí es necesario en la Guatemala actual es la aplicación de una pedagogía de la paz o de la reconciliación entre la población ladina y la población indígena (maya), cuya interrelación se ha caracterizado durante siglos, y especialmente en los últimos 30 años, por una verdadera guerra interétnica, a veces fría, a veces caliente.

Cabe señalar que la inclusión de objetivos pedagógicos y de contenidos de dos culturas, la maya y la occidental, evidentemente no es fácil y puede causar contradicciones y problemas. Se tienen que distinguir dos tipos de problemas:

- Contradicciones de contenidos culturales que requieren comportamientos opuestos o excluyentes;
- Problemas de índole práctica, es decir, temporal, por el hecho de que, al mantenerse el mismo período de escolarización que para la educación monolingüe, no habrá tiempo para tratar todas las materias o partes de ellas que normalmente se enseñan en escuelas monolingües, por lo que, en consecuencia y en favor de las nuevas, habrá que «sacrificar» algunas o hasta muchas de ellas.

Ante esta situación me parece que se pueden distinguir tres modos de interrelación entre las culturas en el currículo escolar: a) el modo agregativo, b) el modo confrontativo y c) el modo integrativo.

El *modo agregativo* introduce elementos mayas en el currículo sin alterar los ya existentes. En vez de hablar sólo sobre la historia, la biología, la geografía, como antes, agrega conocimientos sobre historia maya, nombres geográficos mayas, nombres de plantas mayas, etc. En lo que respecta a la lengua, este modo añade a la enseñanza del castellano -que sigue el mismo patrón didáctico que antes- la enseñanza de la lengua k'iché, caqchikel, mam, tz'utujil u otras. Actualmente, se pueden apreciar características de este modo en los primeros intentos de introducir la educación bilingüe en Guatemala (y otros países). Éstas se manifiestan, por ejemplo, en la manera de colocar los calendarios mayas en las escuelas, en la manera de utilizar la iconografía maya clásica para el adorno gráfico de libros o carteles escritos en castellano, así como en la manera de enseñar las cifras mayas -sin llegar a utilizarlas en las operaciones de cálculo-. Cabe recalcar que este modo no se ocupa de las posibles contradicciones entre contenidos mayas y occidentales.

El *modo confrontativo* parte del conocimiento de que las culturas concernientes son bastante diferentes, que sus expresiones han sido (y son) rasgos que permitían reconocer la parte de la población que ha sido objeto de discriminación y que -subjektivamente- fueron origen de la relación conflictiva entre la población maya y la ladina. Por ello, los protagonistas deben ser conscientes de que no sólo deben limitarse a agregar elementos mayas al currículo existente, sino que tienen que compararlos explícitamente como un paso didáctico constitutivo, respetando el espíritu de reconciliación y el nivel de reflexión del alumnado según la capacidad relativa a su edad. Además, deben fomentar el mutuo entendimiento requerido tanto para hoy como para mañana, pero sin ocultar los acontecimientos históricos y las estructuras de discriminación todavía existentes.

A título de ejemplo, se pueden mencionar comparaciones de la cosmovisión maya con la cosmovisión occidental (que, por cierto, requieren un grado de abstracción bastante alto por la diversidad de «filosofías» y corrientes de la cosmovisión occidental), así como de los valores culturales y aspiraciones individuales de la religión maya con las diferentes concepciones de la religión cristiana y el ateísmo. Desde estos aspectos profundos de la cultura se puede llegar a otros más concretos y observables como los estilos discursivos, el peso de la palabra en la comunicación, la manera de vestir, el tratamiento familiar y entre miembros de la comunidad (respeto, obediencia), los patrones de matrimonio y demás problemas de valores posiblemente opuestos, como el del respeto a la opinión de los ancianos frente a la de los jóvenes con formación «moderna» especializada. Estos aspectos no son sólo diferentes en cada cultura sino que, además, están sujetos a cambios en las comunidades mayas por las múltiples influencias de la cultura occidental y constituyen así focos de conflictos internos.

Esta confrontación no es de ninguna manera fácil. Por el simple hecho de tratarse de relaciones conflictivas, pero también por el de que el saber sobre las dos partes, las culturas mayas por un lado y la cultura ladina-occidental por el otro, están distribuidas de manera desigual. Tenemos conocimientos explícitos, más o menos elaborados científicamente, acerca de la cultura ladina-occidental en grado mucho mayor que acerca de las culturas mayas.

En el ámbito de la enseñanza de las lenguas se presenta -de acuerdo al modo confrontativo- la posibilidad de hacer explícita referencia sistemática de las diferencias que existen entre las dos lenguas, la materna maya y la segunda (el castellano). Desde el punto de vista agregativo, podría argumentarse que eso no es ni necesario ni útil y que cada gramática (conocimientos cognitivos) debe enseñarse de forma independiente. Sin embargo, las ventajas de la confrontación y comparación en las ciencias y en general son evidentes, por lo que se deberían aplicar tanto en la enseñanza de niños como de adolescentes. En el ámbito escolar de la EIB puede contribuir a crear una conciencia de la diferencia, siendo ésta un objetivo pedagógico importante y necesario, porque por el simple hecho de la copresencia de dos lenguas, cada alumno y cada alumna comienzan a hacer comparaciones por sí mismos. El no tematizar las diferencias explícitamente puede desembocar en la formación de ideas falsas e incluso -en las condiciones de la diglosia y del desprecio de las lenguas mayas en el pasado- de ideas sociolingüísticamente peligrosas. Una de las teorías cotidianas¹⁰, falsa y nefasta, acerca de la diferencia entre las lenguas, sólo reconoce la

existencia de una diferencia en los sonidos y en el lado exterior del signo lingüístico. Sin embargo, siempre se habría de considerar el gran reconocimiento de Guillermo de Humboldt, de que la diferencia entre las lenguas es también, y sobre todo, una diferencia semántica, y, por ello, una diferencia de las visiones del mundo que cada lengua conlleva¹¹.

El *modo integrativo* parte de una nueva visión de la interculturalidad, que da cabida y promueve a todas las manifestaciones culturales. Requiere un análisis previo de los aportes culturales de cada etnia. Respeta también patrones de pensamiento menos modernos e integra principios de educación maya (u otra cultura amerindia en otros casos) para elaborar una filosofía educativa maya, bien sobre una base de tradición, bien de elaboración nueva. Ésta debe ser intercultural y, por razones de tiempo, se tendrían que sacrificar algunos contenidos firmemente establecidos de los currículos existentes, ya que la EIB supone una revisión bastante amplia de estos.

En el ámbito de la enseñanza de la lengua se tiene que respetar el principio de evitar desequilibrios en detrimento de la lengua materna, vernacular, que estuvo hasta hace poco desprestigiada. Establecer un equilibrio entre las lenguas no será fácil, pues de hecho los conocimientos existentes acerca de la lengua castellana, la lengua dominante de ámbito nacional, son ahora mucho mayores que los de las lenguas mayas.

El modo integrativo no se contenta con un curso de lengua maya, sino que implica también la enseñanza de una parte de las materias escolares en esa lengua. Este objetivo sería de momento más fácil de llevar a cabo en materias como ciencias sociales o en módulos de unidades prácticas (en higiene, por ejemplo), así como en educación musical y artística; sin embargo, resultaría muy difícil o hasta imposible ponerlo en práctica en las ciencias naturales.

El modo integrativo -por razones sicopedagógicas- también implica la necesidad de atribuir más importancia a la lengua materna (maya), por lo menos en la secuencia temporal. La segunda, el castellano, lengua vehicular del país, no debería enseñarse antes de que la alfabetización en la lengua materna (maya) se hubiera consolidado. Sería absolutamente contraproducente la inclusión paralela y aun anterior de la segunda lengua¹². De la lengua maya se espera, por otra parte, que en un futuro y por medio de la EIB, pase de ser vernacular a ser lengua vehicular regional, objetivo que debería tenerse en cuenta pues implicaría una revisión de algunos aspectos de la educación intercultural.

5. El status de la interculturalidad frente a otros objetivos educativos

Toda la argumentación en favor de la educación bilingüe intercultural no debe caer en la trampa de exagerar los objetivos. La interculturalidad es el marco en el que se debe llevar a cabo la educación, pero no es su meta. Los objetivos de la educación en general, como formar una personalidad y enseñar determinados conocimientos y habilidades, siguen vigentes, sólo que deben ampliarse según las concepciones mayas, para fomentar el mutuo entendimiento y el respeto de las culturas existentes en Guatemala.

6. Aspectos de la enseñanza de la lengua maya y del español

En la enseñanza de la lengua maya y del español se pueden distinguir dos objetivos lingüo-pedagógicos diferentes:

- La habilidad de poder comunicarse adecuadamente según las situaciones sociales e interpersonales en los dominios hablado y escrito.
- Los conocimientos cognitivos sobre la lengua, o sea, la capacidad de reflexionar sobre las lenguas en cuanto a estructura, funcionamiento y situación sociopolítica.

El primer objetivo no está expuesto a ninguna duda. El aprendizaje de poder comunicarse es obvio. Falta determinar lo que se puede lograr en cada ciclo escolar, es decir, establecer metas realistas.

El segundo objetivo no es tan evidente. ¿Se puede uno imaginar la enseñanza de la habilidad de comunicación sin conocimientos metalingüísticos? Parece que en algunos países no existe, por ejemplo, la enseñanza de la gramática. En la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras se llegó a pensar, en épocas anteriores, que la enseñanza de la gramática era un camino apto para fomentar la capacidad de comunicación. Sin embargo, sabemos que éste no es el caso. Hay formas de enseñanza de comunicación directa más eficaces. Además, estamos hablando en este momento de la enseñanza de las lenguas mayas a los nativos, o sea, como lengua materna. Sin embargo, existen dos aspectos claves que hacen necesaria también la enseñanza de la gramática, y otros aspectos cognitivos de las lenguas mayas: 1·) El hecho de la diglosia (poliglosia) o más bien de una situación de conflicto lingüístico que tiende a la desaparición de las lenguas mayas; y, 2·) El hecho de que en la enseñanza del castellano se recurre a la gramática de la tradición castellana. Para evitar un desequilibrio nefasto, es decir, la impresión de que el castellano tiene gramática y las lenguas mayas no, es indispensable incluir conocimientos metalingüísticos. Porque sólo una presentación explícita de los hechos puede contribuir a tomar conciencia de la situación intercultural y del valor de cada elemento de las culturas implicadas en la vida cotidiana, caracterizada por la interculturalidad.

Notas

(1) Cf. al respecto Gleich (1989: 70ss).

(2) Cf. Rochas Lima (1992), Ligorred (1992:155-183), Paredes (1990).

(3) Cf. el informe de la situación escolar de Ströbele/Gleich/Fadul (1995).

(4) Para una descripción de este proyecto cf. Richards/Richards (1986).

(5) Cf. la descripción de las labores de este instituto en ¿Quiénes somos y qué hacemos? (1993).

(6) Decir esto puede parecer a algunos lectores superfluo por ser un requisito lógico. Sin embargo, para muchos políticos y administradores no lo es, porque para ellos un profesor es un profesor. De hecho, hasta hoy, en las regiones de Guatemala en las que se había puesto en práctica el Proyecto Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (PRONEBI), un gran porcentaje de profesores monolingües continúa enseñando en español.

(7) Cf. Herrera (1989) para una breve caracterización de la Academia Maya y el texto oficial de la Ley de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala (1992).

(8) Cf. el resumen de la planificación terminológica para el catalán de Mesquida Cantallops (1997).

(9) Por ejemplo, las antologías compiladas por Hostnig/Vázquez (1994) y Weisshaar/Hostnig (1995), entre otros.

(10) Cf. mis planteamientos acerca de lo que llamo «teorías cotidianas» sobre la diferencia que existe entre las lenguas, en: Zimmermann (1993).

(11) En Guatemala, así como en otros países iberoamericanos, se puede observar una convergencia de sistemas semánticos y hasta gramaticales como consecuencia de la convivencia de varias culturas.

(12) No cabe ocultar que en algunos casos no será tan fácil por el hecho de encontrarse en la misma comunidad una población lingüísticamente no homogénea. En este caso, o bien se constituyen grupos de niños separados o -mejor- se aprovecha la situación de tener miembros de distintas culturas para vivir la interculturalidad, siempre y cuando se tenga para esto una metodología adecuada que prohíba el menosprecio de las culturas presentes y demás efectos nefastos.

Bibliografía

ACUERDO sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (31 de marzo de 1995. Suscrito en Ciudad de México por el Gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca) y Documentos de Apoyo para su Comprensión, Iximulev (Guatemala): Maya-UNESCO.

ASTURIAS DE BARRIOS, Linda: «Aspectos sociolingüísticos de la Educación Bilingüe en Guatemala», en: ASIES 2, 1991, 5-38.

BIRK, Fridolin (ed.): Guatemala. Ende ohne Aufbruch, Aufbruch ohne Ende? Frankfurt-am-Main: Vervuert, 1995.

CIFUENTES, Héctor Eliú: «Situación de la alfabetización en Guatemala», en: Cultura de Guatemala (Universidad Rafael Landívar, Guatemala), 1989, 10:3, 13-26.

COJTÍ CUXIL, Demetrio: Políticas para la reivindicación de los mayas de hoy (Fundamento de los Derechos Específicos del Pueblo Maya), Guatemala: Cholsamaj/SPEM, 1994.

CHIODI, Francesco (ed.): La educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia, 2 vols., Quito: P.EBI (MEC-GTZ) & Abya-Yala/ Santiago: UNESCO/ OREALC, 1990.

DAMJANOVA, Ludmilla/ Czichon, Peter): «Sprach- und Kulturkontakt im heutigen Guatemala», en: Czichon, Peter (ed.): Das sprachliche Erbe des Kolonialismus in Afrika und Lateinamerika. Bestandsaufnahme und Perspektiven aus romanistischer Sicht, Wien, 1996.

DÁVILA, Amílcar: ¿Por qué y para qué educación bilingüe en Guatemala?, Guatemala: Universidad Rafael Landívar-Instituto de Lingüística/Prodipma, 1992.

DÉLEON MELÉNDEZ, Ofelia C: «Algunas consideraciones en torno al problema educativo de los grupos indígenas», en: Investigación y Educación. Revista del Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo (IIME) (Universidad de San Carlos, Guatemala), 1985, 2, 17-25.

GLEICH, Utta von: Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina, Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), 1989.

HERRERA, Guillermina: «La academia de las lenguas mayas de Guatemala», en: USAC, Revista de la Universidad de San Carlos 11, 1990, 30-32.

HOSTNIG, Rainer/ VÁZQUEZ VICENTE, Luis: Nab'ab'í Qtanam Toj Qyol. La memoria colectiva del pueblo mam en Quetzaltenango, Quetzaltenango: Centro de Capacitación e Investigación Campesina, 1994.

LEY de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala y su reglamento Guatemala: Editorial Maya Wuj, 1991.

LIGORRED, Francesc: Lengas indígenas de México y Centroamérica, Madrid: Mapfre, 1992.

LOLMAY GARCÍA MATZAR, Pedro Óscar: Gramática pedagógica kaqchikel, Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 1993.

MESQUIDA CANTALLOPS, Joan-Antoni: «La terminología en lengua catalana», en: Iberoamericana 21 (entrega 65) 1997, 39-57.

MOYA, Ruth: «Perspectivas de la educación bilingüe intercultural en Guatemala». Ponencia presentada en el Primer Congreso de Estudios Mayas, Guatemala (Universidad Rafael Landívar) 7 al 9 de agosto de 1996, ms, 1996.

MOYA, Ruth: «Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala». Ponencia presentada en el 49º Congreso Internacional de Americanistas, Quito, 6 al 12 de julio de 1997, ms, 1997.

NAJARRO ARRIOLA, Armando: «Un nuevo enfoque para la educación bilingüe en Guatemala», en: Boletín de Lingüística (Universidad Rafael Landívar) 21-23, 1990, 1-8.

---: «Alfabetización en idiomas mayas y educación popular en Guatemala», en: Boletín de Lingüística (Universidad Rafael Landívar) 48, 1994, 1-3.

NIK'TE' = SIS IBOY, María Juliana/ Saqijix = LÓPEZ IXKOY, Candelaria Dominga: Gramática pedagógica k'ichee', Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 1993.

PAREDES, Pedro: «La cuestión étnica en Guatemala: en búsqueda de nuevas perspectivas», en: USAC. Revista de la Universidad de San Carlos 11, 1990, 21-29.

¿QUIÉNES somos y qué hacemos? Instituto de Lingüística (1993), Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 1993.

RALL, Marlene: «La gramática en bandeja de plata», en: Anuario de Letras Modernas 3, 1985/1987, 155-165.

RICHARDS, Julia/RICHARDS, Michael: «Plan de trabajo para el componente antropológico y lingüístico de la consultoría de asistencia técnica del Programa Nacional de Educación Bilingüe en Guatemala (PRONEBI)», en: Winak. Boletín intercultural 2:2, 1986, 104-111.

ROCHAS LIMA, Flavio: Los indios de Guatemala, Madrid: Mapfre, 1992.

SOLARES, Jorge: Estado y nación: Las demandas de los grupos étnicos de Guatemala, Guatemala: FLACSO, 1993.

STRÖBELE-GREGOR, Juliana/ GLEICH, Uta von/ FADUL, Samuel: Guatemala: Grundbildung in ländlichen Regionen, Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GTZ [Bildungsbericht Nr. 66], 1995.

WEISSHAAR, Emmerich/ HOSTNIG, Rainer (eds.): Ojer Tzij. Cuentos y leyendas del pueblo quiché. Versión en quiché, Guatemala: sin editorial, 1995.

ZIMMERMANN, Klaus: «Teoría del lenguaje y defensa de los idiomas amerindios», en: Muñoz Cruz, Héctor/ Podestá Siri, Rossana (eds.) (1993): Contextos étnicos del lenguaje. Aportes en educación y etnodiversidad, Oaxaca: Universidad Autónoma 'Benito Juárez' de Oaxaca/ Instituto de Investigaciones Sociológicas, 1993, 38-52.

Fuente: Revista Iberoamericana de Educación N°13 [en línea]

<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a05.htm>