

## [ Editorial ]

# Transformar la educación superior guatemalteca exige su interculturalización

*Transforming Guatemalan higher education requires its interculturalization*

**Luis Enrique López**

Assebien, Funproeib Andes  
lelopezhurtado@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7588-7318>

## INTRODUCCIÓN

En Guatemala, las demandas por una educación superior diferenciada deben ser analizadas a la luz de las brechas, todavía persistentes en la educación básica para los Pueblos Indígenas, particularmente en el caso de la aplicación de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), y con especial referencia, a la educación secundaria. Por algunos años se viene discutiendo la cuestión de la interculturalización de la educación superior convencional e incluso se evidencia el surgimiento de universidades indígenas autodeterminadas (López, Arguelles e Ipiá, en prensa), pero aún persisten deudas por saldar en cuanto a la educación preescolar, la educación primaria y, sobre todo, la educación secundaria, las cuales todavía no toman en cuenta, en toda su dimensión, la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país y menos aún las notorias diferencias en términos epistémicos y científicos. En consecuencia, en el mejor de los casos, se pasa de una EBI en preescolar a la primaria; y luego se da el salto hacia la educación superior, manteniendo el gran vacío de la educación secundaria, nivel clave y definitorio, en la medida que coincide con una etapa de la vida en la cual los jóvenes se hacen personas y también personalidades. En este período de la vida de un ser humano este moldea su identidad y personalidad y adquiere conciencia respecto del racismo y la discriminación que atenta, en el caso de las juventudes indígenas, contra su identificación con las formas de pensar, sentir y actuar de sus mayores e incluso, en no pocos casos, contra la aceptación y afirmación de sus lazos familiares.

No se crea que este es un asunto referido exclusivamente a los jóvenes indígenas. De hecho, una verdadera reforma integral del nivel medio en Guatemala tendría también que abordar cuestiones como la diversidad cultural y lingüística, la prevalencia del racismo y la discriminación, también y sobre todo, con los estudiantes no-indígenas la convivencia y el respeto entre diferentes desde una perspectiva intercultural. Pocos son todavía los esfuerzos realizados en el país para configurar una educación media socioculturalmente relevante y lingüísticamente pertinente (cf. López, Sichra, López-Hurtado, 2021). La educación media debería constituirse en el dispositivo por excelencia para la gestación de la nueva ciudadanía intercultural que Guatemala requiere para avanzar hacia una convivencia democrática entre diferentes y el logro de la unidad en la diversidad.

Al respecto, cabe recordar que cuando se habla de interculturalidad, usualmente se tiene en mente solo a los estudiantes indígenas, como si solo ellos debieran modificar sus formas de pensar, sentir y actuar respecto a la población ladina o mestiza y a todos aquellos que son diferentes a ellos. En rigor, a través de la historia guatemalteca las personas indígenas han debido actuar interculturalmente para poder sobrevivir en un mundo que siempre les ha sido adverso; y para ello tuvieron que aprender el castellano o español, adquirir saberes y conocimientos propios de la población que habla esta lengua e incluso desarrollar actitudes y formas de actuar diferentes a las propias de sus familias y comunidades.

En cambio, pese a los Acuerdos de Paz de 1995 y 1996 que pusieron fin a una guerra interna de ribetes étnicos que concluyó con el exterminio de más de doscientos mil mayas, los mestizos o ladinos no sienten por lo general la necesidad ni siquiera de acercarse a lo diferente de lo suyo, menos aún comprender al otro diferente y aceptarlo. La autorreferencia ladina solo cede paso cuando el otro es extranjero y particularmente estadounidense; ante ellos sí se hacen concesiones y se muestra apertura y comprensión que están ausentes cuando las relaciones interétnicas comprometen a personas mayas, por ejemplo. Por ello, en el ámbito estrictamente lingüístico, no resulta extraño que el castellano hablado por un anglohablante sea tolerado y hasta valorado mientras se sanciona al que habla un maya hablante; esta situación no es privativa de Guatemala, por lo que la valoración diferente del bilingüismo indígena y del bilingüismo de élite ha sido analizada en otros países, como el Perú (López, 1989). Esta situación está también fuertemente determinada por el racismo atávico predominante entre

la sociedad guatemalteca y el cual ha sido también asumido por el Estado y sus instituciones, llegando a un estado de naturalización de las actitudes racistas y discriminadoras en contra de las mayorías indígenas minorizadas (Casaús, 2003).

La situación descrita no es sino resultado de la colonialidad del poder y del saber y del eurocentrismo y la concomitantes racialización de las relaciones sociales (Quijano, 2000, 1992), producto de la persistencia de relaciones asimétricas entre las personas indígenas y las mestizas o ladinas. De hecho, la persistencia de la colonialidad tiene efectos sobre las formas de pensar, sentir, actuar, hablar e incluso gustar de quienes pertenecen a los sectores sociales subalternos, de ahí que incluso sea necesario contrarrestar la colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007) y también la colonialidad lingüística (López, Guarayo y Condori, 2021). En este contexto, la educación, en general, y la educación superior, en particular, requiere de decisiones políticas impostergables en línea con su interculturalización y descolonización, y ello supone intervenciones simultáneas en diversas esferas, no únicamente en el ámbito curricular sino por parte de todos los actores sociales que confluyen en ella: autoridades y gestores universitarios, docentes, estudiantes, trabajadores y hasta los guardias de seguridad y otras personas que confluyen en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Desde esa perspectiva, no cabe más pensar únicamente en el acceso de estudiantes indígenas a las IES, aunque en Guatemala este sea un aspecto realmente crítico, ya que solo el 5,04% de la población nacional accede a estudios universitarios (INE, 2020). Si se analiza la situación de los tres departamentos con mayor presencia indígena -Totonicapán (98,1%), Sololá (96,5%) y Quiché (89,2%), 4,4%, 3,7% y 6,3% de personas indígenas al momento del Censo del 2018 cursaban estudios de educación superior, respectivamente (INE, 2020).

En ese contexto, del total de estudiantes que accedió a la Universidad de San Carlos (USAC) el año 2017, 22.308 (12%) se auto reconocieron como indígenas frente a 165.668 (88%) que se autoidentificaron como no-indígenas (Barrios, 2019). Al respecto, cabe destacar que la USAC es la única IES convencional a nivel nacional que registra la filiación étnica de sus estudiantes desde el año 2010; las universidades privadas todavía no lo hacen. De ahí que no sea posible establecer el déficit de acceso indígena a la educación superior. Algunos líderes indígenas comparan el porcentaje de población indígena en la USAC con la que existe a nivel nacional, la cual supera el 43% (Barrios, 2021). De cualquier modo y si bien se está ante avances notables en materia de acceso indígena en todos

los niveles educativos (Us, Mendoza y Guzmán, 2021), no cabe duda alguna que la universidad guatemalteca se encuentra frente a grandes desafíos en lo tocante al ingreso de las juventudes indígenas a la educación superior.

Además de saldar esta deuda, la universidad guatemalteca debería adoptar estrategias y mecanismos de apoyo y acompañamiento a quienes logran acceder a la universidad para asegurarse de que concluyan sus estudios satisfactoriamente y logren graduarse. Contener a los estudiantes indígenas en la universidad también implica repensar la relevancia social y la pertinencia cultural y lingüística de la oferta educativa universitaria y su aplicación y desarrollo en las aulas, laboratorios y en todo espacio universitario en general. En estos lugares se debe analizar críticamente cómo ocurre la interacción entre los estudiantes indígenas y sus compañeros ladinos, así como también entre ellos y sus docentes, de manera de estudiar la asimetría y desvalorización que, desafortunadamente, subsisten por el desconocimiento que los miembros de los sectores culturalmente hegemónicos tienen sobre esas otras formas de entender la vida y de estar en el mundo que caracteriza a las sociedades indígenas, hoy minorizadas y subalternas.

Incluso se tendría que comenzar por dar visibilidad y audibilidad a los estudiantes indígenas, a sus formas de pensar, a los conocimientos ancestrales que traen consigo, a sus manifestaciones culturales y también a sus lenguas o idiomas. Muchas veces ocurre que ni siquiera se ve a los estudiantes indígenas, ni menos se los reconoce como tales. Como afirman algunas personas indígenas en Bolivia, “estamos en las universidades, pero no nos ven” o, lo que es más penoso, “entramos indios y salimos blancos” (López, 2005). De hecho, en casos como el boliviano, el peruano y el mexicano -en particular, mas no exclusivamente- hay estudiantes indígenas en las universidades desde hace mucho tiempo. Empero, la universidad no los ve ni toma en cuenta, ni menos aun los incluye *políticamente*; es decir, no solo como individuos sino además como miembros de un Pueblo Indígena o de una comunidad específica, con toda la dignidad que ello supone (Segato, 2013). Como se ha sugerido, ello se debe a la colonialidad del poder y del saber y a la racialización de las relaciones sociales y del propio funcionamiento de la universidad, que bien puede llevar a que los estudiantes y algunos docentes oculten su filiación étnica y lingüística, como forma de resistencia y/o autodefensa.

Ante situaciones como estas, en los últimos años han surgido iniciativas indígenas autodeterminadas como la Universidad Ixil y la Universidad Kaqchikel, las cuales en rigor constituyen propuestas y dispositivos contrahegemónicos

que promueven y practican el diálogo interepistémico e intercientífico y tal vez por ello no sean reconocidas por el Estado y deban recurrir a la solidaridad de universidades extranjeras para avalar la formación que ofrecen y titular a sus egresados (López, Arguelles e Ipiá, en prensa). Los gestores de estas universidades son profesionales mayas, egresados de universidades convencionales, que reafirman su indigeneidad, se articulan con procesos comunitarios en aras del Buen Vivir y han buscado salidas al entrampe legal que ha impedido la creación de la Universidad Maya, prevista en los Acuerdos de Paz.

En Guatemala, la inclusión de estudiantes indígenas a la universidad bien puede constituir una suerte de novedad, aunque cabe reconocer que estamos ante una novedad relativa, porque ya desde hace algún tiempo se ha promovido el acceso indígena a algunas universidades convencionales, como es el caso de la pionera, la Universidad Rafael Landívar, que, con apoyo de la Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional (Usaid), implementó a inicios de los años 1990 el Programa de Desarrollo Integral para la Población Maya (Prodipma), para el desarrollo de estudios sobre las poblaciones mayas y para el inicio de un programa de becas dirigido a la población maya. Prodipma entre 1997 y 2005 fue seguido por el Programa de Educación para la Población Maya (Edumaya), que formó a cerca de 1.500 mujeres y hombres mayas, a través de becas integrales, sobre todo en campos del saber vinculados con las ciencias humanas y particularmente con la educación (Chojox, 2011, Giracca, 2008)<sup>1</sup>.

La Universidad del Valle de Guatemala también han mostrado apertura a esta necesidad sobre todo desde la creación de su Campus Altiplano, aunque sus mallas curriculares evidencia escasa apertura a la sabiduría y a los conocimientos indígenas, salvo en el caso de la formación que ofrecen en Educación Bilingüe Intercultural.

Irónicamente, la IES que más tarde mostró este tipo de preocupación es la USAC, única casa de estudios superiores pública del país, condición prescrita constitucionalmente. A raíz de la incidencia que realizaron la Fundación Rigoberta Menchú, de un lado, y la oenegé lasallista Prodesa, del otro, a partir del año 2002 la USAC comenzó a formar a docentes de EIB y cultura maya

<sup>1</sup> Al respecto, Cojtí (2009) resiente que muchas veces los proyectos innovadores relativos a la educación de las poblaciones indígenas en Guatemala son de duración limitado o se interrumpen cuando concluye el financiamiento internacional. Al respecto cabe referirse que al momento de escribir este artículo, la situación de la reforma de la formación inicial docente que llevó a que todo futuro docente guatemalteco para el nivel primario fuera formado en la USAC atravezaba problemas de continuidad precisamente por impasses relativos al financiamiento del mismo por parte del Ministerio de Educación.

(Chojox, 2011), a través de la Escuela de Formación de Profesores de Educación Media (Efpem). Más tarde a estos programas especiales se sumaron otros, producto del acuerdo entre Efpem, Mineduc y el gremio magisterial, para la formación de maestros en servicio y, luego, en el ámbito de la nueva formación inicial docente. En ambos casos, sin embargo, el financiamiento requerido provino sea de la cooperación internacional o del Mineduc mas no de la propia universidad. Cabe reconocer que mayores avances se observa en el ámbito de la investigación, pues esta universidad cuenta con el Instituto Estudios Interétnicos y de los Pueblos Indígenas (Ideipi), entre cuyos objetivos se encuentra el estudio sistemático de los procesos constitutivos de las identidades, la interculturalidad y el Estado nacional para la formación de un Estado Multiétnico en Guatemala, así como la producción de conocimiento para que la Universidad defina políticas étnicas, como contribución a la conformación de una sociedad multilingüe y pluricultural, en el marco de un Estado multiétnico en Guatemala (cf. Ideipi, s.f.). Del mismo modo, por iniciativa de algunos docentes se desarrollan proyectos que tienen en mente concientizar a los docentes universitarios respecto del valor de los conocimientos mayas en aspectos como la ingeniería, arquitectura, la astronomía y la espiritualidad, entre otros, a partir de visitas a distintos sitios arqueológicos (cf. Sacayón, 2013).

## **1. Hacia la interculturalización de la universidad guatemalteca**

### ***El derecho a la educación superior***

La interculturalización de las universidades convencionales latinoamericanas está vinculada con la responsabilidad ética y política de los sistemas de educación superior de garantizar y hacer efectivos los derechos individuales y colectivos de los Pueblos Indígenas, reconocidos tanto por las normas nacionales como por los estándares internacionales sobre la materia, aprobados desde la década de 1980. En este marco, cabe recordar que en dos ocasiones recientes la Conferencia Regional de Educación Superior de la UNESCO (CRES) puso de relieve la importancia de avanzar en la inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la educación superior, desde una concepción general de la educación superior como derecho.

En particular, la CRES 2018, reunida en Córdoba, Argentina, fue clara al destacar cómo la actual visión mercantilizada de la educación superior impide o cercena el efectivo derecho a la educación, sea en el nivel de pregrado o de postgrado. De ahí que reafirmara que la educación no es una mercancía e

instara a los Estados a “no suscribir tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo, o alienten formas de mercantilización en cualquier nivel del sistema educativo” (CRES, 2018, p. 7). Desde esa perspectiva y en consonancia con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), recomendó a los Estados ampliar la oferta de educación superior, revisar los procedimientos de acceso al sistema, y generar políticas de acción afirmativa —sobre la base de género, etnia, clase y discapacidad— para lograr **el acceso universal, la permanencia y la titulación** (pp. 7-8).

Por su parte, en su plan estratégico sobre investigación científica y tecnológica e innovación, la CRES 2018, desde un marco de interculturalidad, justicia social y de cuestionamiento del sistema de acumulación vigente que ha llevado también a la comercialización en la educación superior, concluyó que:

- a. Los conocimientos son un derecho humano universal y un derecho colectivo de los pueblos, un bien público social y común para el buen vivir, la soberanía y la emancipación de nuestras sociedades, en la construcción de la ciudadanía latinoamericana y caribeña.
- b. Se replantea la función social de la ciencia y los conocimientos para garantizar la sostenibilidad, la paz, preservar la diversidad cultural, la democracia, la convivencia humana y la reproducción de la vida.
- c. Los conocimientos son recursos comunes y bienes públicos por lo tanto es exigible por parte de la sociedad la democratización de su acceso, su uso y su aprovechamiento. La equidad de género, étnico-racial, de pueblos y nacionalidades, se garantiza en el acceso universal al sistema de ciencia, tecnología e innovación y en la participación efectiva en la generación de conocimientos de todos los actores del sistema. (CRES, 2018, p.18)

En otras palabras, cuando se demanda y postula la interculturalización de la educación superior no se hace referencia únicamente a una cuestión relativa a los servicios que debería ofrecer el Estado, sino y sobre todo a la responsabilidad que este tiene en tanto garante de los derechos que les asisten a los Pueblos Indígenas. De ahí que ya no se validó considerar a los estudiantes indígenas como objetos de la política pública. Aunque las IES no siempre lo vean así, los indígenas son sujetos de derecho, nacional e internacionalmente reconocidos. La universidad tiene que admitirlos y responder a sus necesidades, expectativas y

aspiraciones, trascendiendo el acceso, garantizando su permanencia y titulación; algo que no está ocurriendo todavía.

### ***Las derivas de la interculturalidad en Guatemala***

A comienzos de la década de 1970, la noción de interculturalidad se acuñó en América del Sur, inicialmente desde el campo educativo y en vinculación directa con las necesidades de aprendizaje de los educandos indígenas, como una estrategia político-pedagógica para responder a la ineficiencia e impertinencia de los sistemas educativos nacionales que no lograban acoger a estos estudiantes apropiadamente y que terminaban expulsándolos del sistema (cf. López, 1990). Coetáneamente, surgían en diversos países organizaciones etnopolíticas que marcaban el resurgimiento indígena y su gradual inserción en la comunidad política, tanto a nivel nacional, regional como global, instancia última desde la cual se lograría avanzar en la negociación y reconocimiento de los derechos individuales y colectivos de los Pueblos Indígenas; con ello la noción de interculturalidad adquiriría tintes cada vez más políticos y lograría trascender la esfera educativa.

Guatemala vio en el enfoque intercultural una salida a los problemas que enfrentaba la educación, al retorno de la democracia y cuando en el período 1987-1992, en los prolegómenos de los Acuerdos de Paz, con apoyo del Gobierno de Holanda y de la Unesco se intentó reformar la educación, a través de lo que entonces se llamó el Sistema Nacional de Mejoramiento del Personal y Adecuación Curricular (Simac), una instancia relativamente autónoma del sector educación. Para entonces, desde el Ministerio de Educación a partir de 1985 se habían iniciado procesos de educación bilingüe maya-castellano con apoyo de la cooperación estadounidense, a los cuales luego se sumarían las agencias de cooperación de otros países europeos; entre ellas la alemana, la noruega y la finlandesa. En ambos casos, la adopción de un enfoque intercultural, de un lado, y del bilingüismo educativo, de otro, trajeron consigo la incorporación al sistema educativo de educadores mayahablantes así como de algunos conocimientos y prácticas sociales mayas a la enseñanza.

Solo sería con los Acuerdos de Paz que, apelando a la noción de interculturalidad, se intentó configurar un nuevo trato entre las sociedades indígenas y el sector dominante criollo-ladino, tanto desde la esfera educativa como desde el ámbito mayor de la gobernabilidad del Estado. Con apoyo de diversas organizaciones del sistema de Naciones Unidas y particularmente del

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se desarrolló entre los años 1996 y 2000 el Proyecto Q'anil el cual centró su atención en la interculturalización del Estado y de la sociedad guatemaltecas, para lo cual publicó diversas guías y llevó a cabo talleres de formación de funcionarios y líderes y lideresas indígenas sobre interculturalidad y políticas públicas (cf. Giménez, 2000). Desde este proyecto se planteó que el multiculturalismo y la interculturalidad constituirían concreciones sucesivas del pluralismo cultural y se propuso el interculturalismo como el marco para el tratamiento de la gestión de la diversidad cultural; para ello plantearon la generación 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”, con base en tres principios: de ciudadanía, de derecho a la diferencia y de unidad en la diversidad (Giménez, 1997, pp. 26-27).

Años antes, la reforma constitucional de 1985 había trazado algunas pistas hacia una mayor apertura nacional respecto a la diversidad étnica, cultural y lingüística, pues reconoce la existencia de comunidades indígena y respeta sus formas de organización y modos de vida, así como el derecho de sus niños y niñas a recibir una educación bilingüe. Ello se da en pleno conflicto armado y en consonancia más bien con el multiculturalismo que con el pluralismo cultural; en otras palabras, se esperaba avanzar en términos de coexistencia pacífica entre indígenas, ladinos y criollos, mas no aun de convivencia democrática entre diferentes. A ello se debe que algunos juristas tipifiquen la constitución guatemalteca como perteneciente a la primera ola de reformas multiculturales en América Latina (Yrigoyen, 2012), y que antropólogos como Hale, reconozcan que el país avanzó en términos de reconocimiento y de incorporación de profesionales indígenas al aparato estatal en dependencias directamente vinculadas con los asuntos indígenas, espacios a los cuales definió como de o para “el indio permitido” (Hale, 2006).

Empero, cabe reconocer lo importante que fueron los espacios y debates que se dieron en el seno de la Comisión Paritaria de Reforma Educativa (1998) y de esta reforma en general, que conllevaría a la adopción de un Currículo Nacional Base que en su preámbulo traza los derroteros de lo que podría ser la nueva sociedad guatemalteca, pero que se queda corto en su concreción, y su carácter exacerbadamente prescriptivo y “nacional” impide una mayor visibilización de la complejidad y el conflicto que supone pasar de un régimen segregacionista

y asimilacionista, de larga data y convicción, a otro de naturaleza pluralista. De forma comparable se ha avanzado en el ámbito de la salud y de la administración de justicia, aunque de manera más modesta todavía (López, 2019, Yrigoyen, 2012). Lo cierto es que, por sobre las demandas de interculturalidad y de nuevo trato, en el país se ha impuesto una versión local del multiculturalismo anglosajón neoliberal (Velásquez, 2008, Hale, 2006), el cual es funcional al sistema político imperante.

Producto de esa visión multiculturalista, son, por ejemplo, la adopción de medidas de reconocimiento simbólico de la diversidad, como la tolerancia frente al uso de la vestimenta indígena incluso en espacios formales y oficiales, la aceptación aunque a regañadientes del requerimiento -por lo general incumplido- del aprendizaje de un idioma maya por parte de la población ladina, así como ante demostraciones de la espiritualidad maya en los espacios públicos, el funcionamiento de ventanillas indígenas en las dependencias gubernamentales y, entre otras medidas, la contratación de profesionales que se autoidentifican como indígenas en dependencias públicas y privadas. Frente a ello, el Estado, su estructura y funcionamiento poco o nada se han transformado, persiste la visión monocultural como derrotero entre los sectores culturalmente hegemónicos y la cuestión fundamental de la tenencia de la tierra y de la recuperación y reconstrucción de los territorios ancestrales no se percibe como necesidad nacional. Los nuevos movimientos mayas, sin embargo, reconocen que no es posible avanzar sin poner estos temas en cuestión, así como los relativos al uso del agua, de los bosques y de otros recursos naturales, hoy bajo el control predominante de los sectores hegemónicos que manejan la economía del país en contubernio con empresas transnacionales, interesadas en el control de los recursos hídricos, maderables y mineros del país (cf. Chiquitó, 2022).

Desde los tiempos de la Comisión Paritaria y antes, en el país se discutió arduamente si en Guatemala se debía hablar de multiculturalidad o interculturalidad, entendiéndose a la primera en una doble acepción: la del reconocimiento del hecho incuestionable que, desde tiempos inmemoriales, Guatemala constituye una sociedad étnica y culturalmente heterogénea, y la de reafirmación, fundamentalmente, de la mayanidad -cosmovisión, espiritualidad, cultura, lengua, entre otros rasgos definitorios de lo “propio”<sup>2</sup>.

---

2 Aun cuando sea de paso, cabe destacar que esta particular acepción guatemalteca es entendida ahora en otros países latinoamericanos, a partir de los avances del movimiento indígena boliviano, como *intraculturalidad*. Intraculturalidad en Guatemala sería sinónimo a la vez de multiculturalidad y de mayanización.

Al respecto Bastos y Cumes (2007) consideran que en Guatemala la multiculturalidad es:

[...] una ideología que se ha ido conformando a través de una serie de luchas y sus logros. Su base más evidente es buscar romper la ecuación que iguala diferencia con desigualdad, proponiendo un respeto a la diversidad desde la igualdad de oportunidades. Así, al hablar de “multiculturalismo” no hacemos referencia a una realidad diversa, sino a una forma de entender esa realidad políticamente: asumiendo que el reconocimiento de la diversidad cultural solucionará los problemas históricos de exclusión. (Bastos y Cumes, 2007, p. 20)

Para muchos pensadores mayas no es posible abordar la interculturalidad sin previamente afianzar la multiculturalidad, en un contexto en el cual los sectores hegemónicos han intentado negar la continuidad cultural de los Pueblos Mayas y en muchos casos continúan tratando de mostrar lo maya como perteneciente solo al pasado. Frente a ello, desde antes de los Acuerdos de Paz, pero con mayor fuerza a partir de ellos, se ha ido construyendo en el país un proceso de *mayanización*, marcado por una creciente autoidentificación y por un no menos importante activismo en favor de lo maya e indígena y de la multiculturalidad en el país, llegando incluso a influir en las esferas gubernamentales (Velásquez, 2008, Bastos y Cumes, 2007, Bastos, 2005).

De ahí que tanto la normatividad como el discurso referido al pluralismo cultural hagan referencia simultánea a multiculturalidad e interculturalidad. Obviamente sin así deseárselo, al parecer, este deseo de reafirmación étnico-nacional maya ha abierto oportunidades a las políticas de tolerancia y discriminación positivas más propias del multiculturalismo anglosajón neoliberal que se ha enquistado en el país. Echando mano de esas políticas, el Estado y los sectores hegemónicos en general toman las demandas indígenas, las resignifican en su favor y con ello también cooptan<sup>3</sup> a los líderes indígenas ofreciéndoles precisamente la ocupación de espacios que les están políticamente permitidos, por lo general en los ámbitos de la educación y la cultura; y, con ello, debilitan su capacidad de agencia hasta lograr que su trabajo sea funcional al sistema; en rigor, lo que interesa es la gobernabilidad y la aceptación por parte de los sectores subalternos del orden vigente. Unos y otros optan por evadir y/o evitar

3 Para fines de nuestro análisis, tomamos la definición de Selznick de cooptación como el “proceso de absorber nuevos elementos en la cúpula directiva o estructura dirigente de una organización como medio para evitar las amenazas a su estabilidad o existencia” (Selznick, 1994, p. 208, citado en Valenzuela y Yévenes, 2015).

el conflicto inherente a toda relación interétnica e intercultural, particularmente cuando luego de la guerra interna se buscó reconciliar al país, precisamente, a partir del reconocimiento político de la multiculturalidad que lo marca desde tiempos inmemoriales. Y, en esa búsqueda, se construyen consensos que muchas veces devienen en la folclorización de las demandas políticas, como lo ilustra la científica social maya Aura Cumes, cuando a raíz de la celebración del Año Internacional de las Lenguas Indígenas, señaló que:

El folklor ya no es exclusivo del Instituto Guatemalteco de Turismo (INGUAT), del Ministerio de Cultura y Deportes y de los empresarios oportunistas; líneas similares a las del Organismo Judicial y la Corte Suprema de Justicia siguen la Defensoría de la Mujer Indígena (DEMI), el Fondo Indígena Guatemala (FODIGUA), por mencionar algunos entes indígenas, que con sus tristísimas agendas evidencian el éxito de estas instancias para reforzar al Estado colonial. Seguro y por desgracia tendremos más circo para este “Gran año Internacional de las Lenguas Indígenas”, y esto no sería posible sin el apoyo de la cooperación internacional que favorece la agenda de pacificación de los Pueblos Indígenas. (Cumes, 2019).

## 2. La polisemia de la interculturalidad

Como se ha podido apreciar de la apretada descripción ofrecida en la sección anterior, en Guatemala al igual que en otros países de América Latina, el significado y sentido que asume la noción de interculturalidad depende en gran medida del lugar de enunciación y del lente de quien enuncia y utiliza el concepto. Así, por lo general, los sectores hegemónicos criollo-ladinos recurren al término interculturalidad para referirse a un conjunto de políticas públicas para el manejo políticamente correcto de la diversidad cultural y lingüística inherente al país y con ello tratan de evitar conflictos interétnicos -como los que llevaron al país a una situación de guerra interna entre 1960 y 1996-, sin que la evocación del concepto implique de modo alguno la transformación del Estado y de su funcionamiento, ni menos aun devolver a los indígenas el poder sobre el control de sus vidas, culturas, lenguas y menos aún sobre sus recursos, territorios y medios de producción.

A partir de la experiencia latinoamericana, este tipo de interculturalidad es conocido como funcional, en tanto al servicio del sistema político-económico imperante (*cf.* Tubino, 2005, Fournet-Bentacourt, 2000). Al final de cuentas, la interculturalidad funcional está al servicio de los sectores dominantes, contribuye a consolidar el estatus quo y el usufructo que los sectores hegemónicos tienen sobre los recursos del país, a menudo en alianza con empresas transnacionales

sobre todo cuando se trata de emprendimientos extractivistas, forestales y de agronegocios y monocultivos como los de la palma africana.

En el caso guatemalteco, aun cuando conceptualmente no se distingue entre un tipo de interculturalidad y otro, a la interculturalidad a secas se le achacan muchos de estos efectos contrarios a los derechos e intereses de los Pueblos Indígenas y particularmente la folclorización de las manifestaciones culturales indígenas (Cumes, 2019). En rigor, y como se adelantó en la sección anterior, en Guatemala más que interculturalidad el Estado, los sectores dominantes y varios de los comprometidos en los Acuerdos de Paz asumieron posturas propias del multiculturalismo anglosajón. Desde ese momento, se adoptaron posiciones tolerantes, mas no siempre respetuosas, de las manifestaciones e identidades diferenciadas. No sorprende por ello como el énfasis de las primeras dos décadas postconflicto estuvo puesto en la dimensión simbólico-culturalista de las reivindicaciones, pues no fue posible llegar a acuerdos sobre cuestiones estructurales de fondo que atañen a la refundación del Estado y a la resolución del conflicto tierra-territorio, como se avizoraba.

Un ejemplo palpable de vigencia de esta interculturalidad funcional es la industria turística, en gran medida de carácter igualmente extractivista, en tanto explota lo maya en beneficio propio y no de la población indígena. Así, por ejemplo, los sitios sagrados, la industria textil, la espiritualidad, la gastronomía y el modo de vida mayas sirven para posicionar al país como uno de los principales sitios turísticos de América Latina; no obstante, internamente la discriminación y el racismo predominan en contra de las personas y sociedades indígenas<sup>4</sup>. En este contexto, el diálogo intercultural resulta asimétrico y siempre en favor de lo hegemónico; por lo cual coadyuva a la cooptación y asimilación progresiva de la población indígena al cauce de la cultura y modo de vida hegemónicos. En suma, se desvincula la interculturalidad de la desigualdad y la injusticia social y de los conflictos inherentes a toda relación entre individuos y sociedades cultural y socialmente diferenciados.

Y en el caso particular guatemalteco, no se hace referencia explícita a la segregación histórica que ha marcado la historia nacional, particularmente desde su conformación como república, con dos grandes sectores sociales, cada uno afincando en su propio imaginario sociocultural. Tales procesos se ven

<sup>4</sup> El racismo en Guatemala ha sido ampliamente estudiado por Casaús (1992, 2002). Casaús considera que el racismo es un elemento histórico estructural que divide a los guatemaltecos, impide avizorar la unidad nacional y genera desigualdad, pobreza y explotación.

reforzados como es de esperar por el racismo y la discriminación en contra de las sociedades indígenas (Cojtí, 2016, Casaús, 1992).

Frente a esa interculturalidad funcional predominante en Guatemala, es posible advertir la creciente presencia entre algunos sectores, predominantemente indígenas y más precisamente mayas, aunque sin así denominarla, de esa otra interculturalidad de índole **crítica**, que precisamente pone en cuestión la asimetría y las condiciones -políticas, sociales, económicas e incluso militares- que rigen y determinan la naturaleza del diálogo y de las relaciones interétnicas e interculturales entre individuos y sociedades diferentes (cf. Fournet-Betancourt, 2000, Tubino 2005, Walsh 2008, entre otros). No obstante, cabe precisar que en el contexto guatemalteco la interculturalidad se entrecruza con lo que desde estos sectores mayas se reivindica como multiculturalidad, como se apreció en el acápite anterior. Como se habrá podido apreciar, el sentido que toma la noción de multiculturalidad en Guatemala es también polisémico. De cualquier modo,

La adopción de una posición crítica [sea desde la multiculturalidad maya o la interculturalidad latinoamericana] trastoca las cuestiones estructurantes de todo diálogo entre diferentes, sobre todo aquellas de índole social, étnica, lingüística y de género, porque los dialogantes no comparten un mismo estatus [...]. Unos se encuentran en mejores condiciones sociales, económicas, educativas y lingüísticas que otros, por su pertenencia al sector hegemónico. De ahí que las condiciones para un diálogo democrático y sincero no sean reales. Adoptar una posición crítica frente al contexto y a las condiciones del diálogo resulta determinante pues nos remite a las relaciones de poder [...] que rigen las relaciones entre quienes pertenecen al sector hegemónico y] quienes son considerados cultural y lingüísticamente diferentes, así como también a descubrir cómo opera la colonialidad del poder, del saber y del hablar. (López, Guarayo y Condori, 2021, p. 36)

Sin necesariamente diferenciar entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica, Bastos y Cumes (2007) consideran que, para pensar en un proyecto de nación basado en la interculturalidad, se requiere primero pensar en un nuevo pacto social que sea incluyente y realista. Desde esa perspectiva, también en Guatemala, se cuestiona el Estado-nación desde su conformación y actual funcionamiento y control, perspectiva desde la cual se demanda una reforma constitucional o incluso una nueva carta magna, a partir de un nuevo pacto social que lleve a refundar el Estado, reconociendo y adoptando la plurinacionalidad o la existencia de una Guatemala multinacional. En este caso se trata de planteamientos esbozados tanto por académicos mayas (Cojtí, 2016, Velásquez, 2008, Cojtí, Son y Rodríguez, 2007, entre otros) como por colectivos

y organizaciones sociales como Convergencia Maya Waqib' Kej, el Comité de Desarrollo Campesino (Codeca) y el CPO o Consejo de Pueblos Mayas de Occidente. Entre las demandas planteadas se incluyen la reconfiguración del Estado guatemalteco a partir de las veinticinco comunidades lingüísticas reconocidas en la legislación nacional, la autodeterminación de los pueblos, así como el mantenimiento y desarrollo de cada cultura como particular y distinta (Cojtí, 2016). Se considera además, la construcción de una democracia multicultural y participativa, en la cual puedan desarrollarse el pluralismo jurídico, una economía plural para el Buen Vivir, la comunicación intercultural, una educación intercultural, la salud intercultural, la soberanía tecnológica, la migración y la ciudadanía plurinacional, la protección y cuidado del agua, y un nuevo sistema político con mecanismos de participación y redistribución de la tierra (Chiquitó, 2022).

Al respecto, la connotada lideresa maya y excandidata presidencial, Thelma Cabrera (2022) señala que:

Nosotros empezamos a ver el resultado de cada gobierno que asume, no atiende las demandas de nosotros los campesinos, indígenas, no se atiende la demanda del pueblo. Entonces [...] empezamos a hablar de transformación social, no le dijimos plurinacional, sino que ya en el camino fuimos construyendo esa propuesta, sobre lo que es el proceso de Asamblea Constituyente Popular y Plurinacional. Para Codeca significa que como pueblos Maya, Garífuna, Xinka, Mestizos y otros sectores podamos escribir un nuevo contrato social, que pueda escribir una nueva constitución política, que sea de los pueblos, respetando los derechos, asumiendo responsabilidades y derechos. Para nosotros como Codeca significa la participación de todos los pueblos, porque hoy estamos ausentes en la Constitución Política y en este Estado. El camino para llegar a este Estado Plurinacional, es organizarse, llegar a toda la población, es de que los pueblos desde sus luchas de resistencia se organicen para poder profundizar y fortalecer la propuesta del proceso de Asamblea Constituyente. [...] Desde el 2012 salimos públicamente con la propuesta, dijimos nosotros queremos reformar la constitución y salimos a las calles a proponer un proceso de Asamblea Constituyente porque no estamos de acuerdo de que se haga parche a algo que ya no sirve. (Cabrera, T. en Chiquitó, 2022)

Como se colige, Codeca considera que a la fecha el país no ha pasado por las transformaciones esperadas y que las concesiones hechas por el Estado y los sectores hegemónicas son a todas luces insuficientes. De ahí que se califique a los avances desde los Acuerdos de Paz solo como “parches” y se aspire a una real y verdadera refundación del Estado. Por lo demás, es consenso que, pese

al cuarto de siglo transcurrido, estos Acuerdos que debieron constituirse en el nuevo contrato social guatemalteco, no han sido cumplidos a cabalidad. No es raro por ello que el Procurador de Derechos Humanos, desde una posición igualmente crítica, enfatice que:

Es [...] impostergable tratar de reducir las desigualdades abismales en el nivel de vida existentes entre, por un lado, los sectores que tradicionalmente han establecido las normas para mantener y/o aumentar sus privilegios, y por el otro lado la mayoría de la población que no ha tenido los espacios suficientes para ser partícipes y beneficiarios de una verdadera democracia.

En definitiva, si bien es necesario garantizar un Estado plenamente intercultural, no podemos cifrar todas las esperanzas de solucionar la compleja situación guatemalteca, sin abordar con seriedad de forma simultánea e integral aspectos igual de importantes como: transformar la desproporcional e injusta distribución de la riqueza, y en ese sentido también invertir la estructura fiscal que a la fecha en un 80 % depende del pago de impuestos indirectos, en contra del apenas 20% de impuestos directos, descentralizar el país fortaleciendo los gobiernos municipales, repensando a la vez, estructuras regionales del Estado democráticas que respondan a una lógica de criterios para su conformación, ya sean estos lingüísticos, culturales, geográficos e históricos, fortalecer el Estado de Derecho, democratizar el sistema político y priorizar el gasto público en ámbitos como la educación y la salud que no gozan un alto porcentaje de guatemaltecos. (Rodas, 2000)

En ese contexto, es frecuente, por ejemplo, observar cómo simbólicamente se opta por referirse al país como Iximulew y también como Guatemaya y se crea institucionalidad maya sin la aquiescencia del Estado o del sector empresarial que en gran medida controla el funcionamiento del país. En ese marco, contrastan la visión de Codeca y de la Procuraduría de Derechos Humanos, pues si bien desde el órgano de derechos humanos se reclama avanzar hacia una sociedad más igualitaria, y en texto citado se hace alusión al racismo y a la discriminación que impiden un mayor avance, no se avizora la refundación del Estado por la que apuestan el liderazgo maya.

No cabe duda alguna que la universidad guatemalteca en general, y la USAC en particular, debe asumir desde su institucionalidad una postura abiertamente crítica de la realidad y la historia nacionales, reconocer las demandas de los líderes, intelectuales y organizaciones indígenas y avanzar camino a su interculturalización. De no hacerlo, estará dando la espalda al clamor de las mayorías indígenas minorizadas por refundar el país.

Frente a los dos tipos de interculturalidad ya definidos, desde hace algún tiempo vengo proponiendo la necesidad de una interculturalidad **transformativa**, entendiendo por ello a aquella que se construye en el día a día y a través de la acción comunicativa desde abajo, del seno familiar, comunitario y hacia arriba, hasta impactar todas las demás instituciones sociales y por ende también al Estado. Ante cinco décadas de cambios gubernamentales insuficientes en materia de la interculturalización de la sociedad latinoamericana, y habida cuenta de las trabas que en ese proceso se derivan de las ideologías y actitudes producto de la pervivencia del racismo y la discriminación atávicas en contra de las personas indígenas, se plantea la necesidad de un cambio desde dentro y desde la subjetividad de todas y todos los miembros de una sociedad multiétnica, pluricultural y multilingüe. En otras palabras, desde lo que piensan, sienten y experimentan los miembros de toda sociedad multiétnica.

En Guatemala, ello exigiría partir de las subjetividades de los distintos sectores sociales guatemaltecos, de lo que sienten y viven en la actualidad, desde sus autobiografías como personas, familias y comunidades, para desde allí trazar caminos de sanación y de fortalecimiento de la autoestima, la identidad y la capacidad de agencia. Por ello, la multiculturalidad y la interculturalidad deberían ser analizadas desde “su realidad conflictiva, desde sus dificultades y problemas, desde las diferentes estructuras y recelos históricos” (Bastos, 2005, p. 23).

Como se puede apreciar, esta interculturalidad transformativa, sin renunciar a la adopción de una postura crítico-reflexiva, buscar incidir en los comportamientos de los sujetos, para desde la acción incidir en sus maneras de pensar, sentir y actuar respecto de la diversidad estructural y de las diferencias individuales, y compromete tanto a quienes se autoidentifican como indígenas como a quienes se ven a sí mismos como mestizos, o en el caso guatemalteco como criollos y/o ladinos. Del mismo modo, adopta una postura interseccional y entreteje sentidos e identidades étnicos, como de género, capacidad e incluso de orientación sexual.

Una interculturalidad transformativa supone que todos reflexionemos sobre las situaciones y circunstancias que inciden en la construcción de la hegemonía cultural y en la subalternización de determinadas comunidades sociohistóricas. Paralelamente implica [...] una participación activa y comprometida con la transformación de esta realidad. De este modo, a partir de la comprensión racional y afectiva, de las situaciones y circunstancias conducentes a la minorización y subalternización de unos grupos sociales por otros, la praxis social y política comprometida con la lucha por la emancipación social de los

sectores subalternos genera progresivamente nuevas formas de convivencia y de relacionamiento social y, por ende, la transformación de la sociedad en su conjunto. (López, 2019, p. 71)

Concretar este tipo de interculturalidad pasa por procesos de acción-reflexión-acción y de co-creación de espacios no jerarquizados y horizontales de escucha activa y de diálogo, en los cuales los involucrados reconocen la posición en la cual cada uno se encuentra y desde ese lugar cohabitan espacios comunicativos de pensamiento y acción y aprenden a vivir juntos entre diferentes; es decir, a convivir y no únicamente a coexistir. De este modo se aprovechan las ventanas de posibilidad que ofrece la interacción cotidiana entre diferentes, aun cuando se trate de micro situaciones y eventos focalizados que inciden en que los sujetos adquieran a través de su comportamiento sentires interculturales días tras día.

Situaciones como las que se dan en los centros educativos desde el nivel inicial hasta el secundario, en las universidades, en los lugares de trabajo, las asociaciones civiles y sindicatos, entre otras instituciones, constituyen escenarios privilegiados para la performatividad intercultural. Así, imbuidos de una nueva ética y posicionamiento político, la actuación reiterada y concreta de los individuos genera progresivamente una disposición intercultural igualmente insistente y terca hasta hacerse habitual y permanente. (López, 2022, p. 42)

En este contexto, la Universidad de San Carlos de Guatemala, en tanto universidad pública, en la cual se encuentran estudiantes de distinta filiación étnico-cultural y de diferentes clases sociales, que recurren igualmente a diferentes lenguas y variantes de estas, tiene ante sí el desafío de constituirse en un espacio privilegiado para la construcción de una interculturalidad transformativa. De esa forma y durante al menos cuatro años de interacción cotidiana sus estudiantes y docentes podrán adquirir y/o desarrollar competencias interculturales en la medida que las ejercen cotidianamente; es decir desde la misma interculturalidad transformativa.

## CONCLUSIÓN

En un estudio reciente que intenta dar cuenta de los avances en materia de interculturalización de la educación superior en ocho países latinoamericanos, entre los cuales estaba incluido Guatemala (López, Argüelles e Ipia, en prensa), concluimos que había al menos 10 estrategias complementarias entre sí que

podrían abrir el camino a la interculturalización de la universidad. Estas aplican también para el caso guatemalteco.

- a. La generación y adopción de sistemas registro universitario y de información en general que den cuenta de la filiación étnica y lingüística del estudiantado universitario, como lo hace ya la USAC. Urge visibilizar la presencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes en todas las IES, para a partir de allí establecer sus necesidades y expectativas en cuanto a la educación superior. Estos sistemas deberían ser dinámicos, trascender la dicotomía indígena / ladino en el registro, para identificar la pertenencia a cada una de las comunidades sociolingüística y permitir la identificación de otras variables como idioma hablado, género y facultad.
- b. La adopción de políticas de acceso libre o modalidades especiales de ingreso, asignando cupos o cuotas por carreras; becas y apoyos al bienestar de los ingresantes, por lo general acordadas con organizaciones indígenas, campesinas o sociales; considerando todas las carreras sin excepción. Estas políticas regirían para todas las extensiones o centros universitarios que las IES pueden tener en el país, comenzando por sus campus o sedes centrales.
- c. La implementación de estrategias para asegurar la permanencia y graduación de los estudiantes indígenas, tanto en pregrado como en postgrado, a través de medidas especiales, como tutorías y acompañamiento pedagógico, becas focalizadas para el trabajo de campo y/o la tesis, movilidad académica, manutención, entre otras.
- d. La inclusión curricular de temas vinculados con la interculturalidad, la multiculturalidad, el Buen Vivir, descolonización o con la diversidad étnica, lingüística, cultural y también epistémica en seminarios, talleres, conversatorios, asignaturas, diplomados, especializaciones, menciones y hasta carreras de pre y postgrado dirigidos a todos los estudiantes y no únicamente a través de programas especiales para indígenas o afrodescendientes.
- e. La formación de los docentes universitarios para el diálogo interepistémico e intercultural en las distintas facultades, carreras y especialidades de pregrado y postgrado, de manera de poner en cuestión el eurocentrismo predominante en la educación superior y la propia ontología del conocimiento académico.

- f. La interlocución de las IES con las organizaciones indígenas respecto a sus expectativas y demandas en relación con la educación superior. Tal interlocución debería trascender el ámbito de la gestión universitaria para indagar también sobre aspectos vinculados con la oferta académica e incluso con la docencia universitaria. En América Latina, en aquellos casos en los que una universidad o al menos parte de su cuerpo académico se ha relacionado con el movimiento indígena y acompañado sus luchas, se ha observado mayores avances en cuanto a la interculturalización progresiva de la educación superior.
- g. La apertura desde el ámbito de la investigación universitaria para responder a demandas de comunidades y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, convirtiéndolas en temas de investigación y a veces de co-construcción intercultural e interétnica, para romper con la clásica reducción de lo indígena como objeto de conocimiento.
- h. La reconceptualización de la extensión universitaria o vinculación o proyección social para responder a demandas y necesidades sociales específicas, a través de nuevas modalidades que obligatoriamente sacan a los estudiantes universitarios de las aulas y las ciudades para que, a través de la Investigación-Acción-Participativa tomen contacto con las situaciones que confrontan las comunidades indígenas en la interacción y colaboración interétnica e intercultural.
- i. La creación de programas especiales, licenciaturas, maestrías e incluso doctorados, por lo general interdisciplinarios, dirigidos a estudiantes indígenas y/o afrodescendientes sobre temas vinculados con las agendas políticas y Planes de Vida de sus pueblos.
- j. El acompañamiento a las organizaciones de estudiantes que buscan recrear en la universidad las prácticas ancestrales de organización y gobierno y sus usos y costumbres, para velar por sus derechos y ejercerlos.

Estas medidas permitirían a la universidad guatemalteca emprender el camino hacia su interculturalización y descolonización. En tal proceso sería igualmente indispensable establecer vínculos de comunicación y colaboración con las universidades indígenas comunitarias que comienzan a surgir en el país, como son los casos de la Universidad Ixil y la Universidad Kaqchikel y a aquellas otras iniciativas que esperan sumárseles en el futuro. Interculturalizándose, la

universidad guatemalteca podrá contribuir de mejor forma a la construcción del nuevo pacto social que los Pueblos Indígenas reivindican.

## REFERENCIAS

- Bastos, S. (2005). Análisis Conceptual de la diversidad étnico-cultural en Guatemala (Reflexiones en torno a lo aparentemente evidente). Texto preparado para el Informe de Desarrollo Humano. Consulta del 20/07/2022 en <https://justiciaypluralidad.files.wordpress.com/2013/08/bastos-conceptual.pdf>.
- Bastos, S. y Cumes, A. (coords.). (2007). *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca. Vol. 1: Introducción y análisis generales*. Guatemala: FLACSO, CIRMA, Cholsamaj.
- Barrios, Lima. (2021). Estudiantes indígenas en la Universidad de San Carlos de Guatemala. *Qatzij*, Año 13, No. 14, 1-8. Consulta del 10/07/2022 en <https://ideipi.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2021/10/Boletin-Qatzij-No-14.pdf>.
- Casaús, M. (2003). *La metamorfosis del racismo en Guatemala*. Guatemala: Cholsamaj.
- Casaús, M. (1992). *Linaje y racismo en Guatemala*. San José de Costa Rica: Flacso.
- Chiquitó, A. (2022). Un Estado Plurinacional, una respuesta a la carencia de este Estado. Consulta del 20/07/2022 en <https://www.no-ficcion.com/project/transcripcion-estado-plurinacional-podcast#:~:text=En%20este%20sentido%2C%20dentro%20de,po1%C3%ADticamente%20a%20la%20poblaci%C3%B3n%20ind%C3%ADgena>.
- Chojox, J. (2011). Políticas de educación superior y pueblos indígenas (maya, garífuna y xinca). En Mato, D. (coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, (pp. 241-270). Caracas: Iesalc-Unesco.
- Cojtí, D. (2016). *Ri k'ak'a'a runuk'ik ri Iximulew. Modelo guatemalteco de Estado multinacional*. Guatemala: AGAAI, Maya' Wuj, Fondo de Cultura Económica.
- Cojtí, D. (2009). La educación superior indígena y el movimiento indígena en Guatemala. En López, L.E. (ed.) *Interculturalidad, ciudadanía y educación*, (pp. 291-324). La Paz: Plural Editores, Funproeib Andes.

- Cojtí, D., Son, E., Rodríguez, D., Convergencia Maya Wakib' Kej y Centro Educativo y Cultural Maya (2007). *Ri k'ak'a' runuk'ik ri saqamaq' = Nuevas perspectivas para la construcción del estado multinacional: propuestas para superar el incumplimiento del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas*. Guatemala: Wakib' Kej y Cholsamaj.
- Cumes, A. (2019). Lo “indígena” como circo en el regreso de la interculturalidad. Consulta del 10/07/2022 en <https://tujaal.org/lo-indigena-como-circo-en-el-regreso-de-la-interculturalidad/>.
- Giménez, C. (2000). Guía sobre interculturalidad. Segunda parte. El enfoque interculturalidad en las políticas públicas para el desarrollo humano sostenible. *Colección Cuadernos Q'anil*. Guatemala: PNUD.
- Giménez, C. (1997). Guía sobre interculturalidad. Primera parte. Fundamentos. *Colección Cuadernos Q'anil*. Guatemala: PNUD.
- Giracca, A. (2008). Edumaya: una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar. En Mato, D. (coord.). *Diversidad cultural en interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, (pp. 307-316). Caracas: Iiesalc-Unesco.
- Hale, C. (2006). Rethinking Indigenous Politics in the Era of the ‘Indio Permitido’. En Ballvé, T. y Prashad, V. (eds.) *Dispatches from Latin America. Experiments Against Neoliberalism*, (pp. 266-280). Nueva Delhi: LeftWord Books.
- Ideipi, Instituto de Estudios Interétnicos y de los Pueblos Indígenas. (s.f.). *Nosotros*. Consulta del 10/07/2022 en <https://ideipi.usac.edu.gt/index.php/objetivos/>.
- INE, Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Proyección departamentales 2010-2050 y Censo de población 2018*. Consulta del 05/04/2022 en <https://www.censopoblacion.gt/proyecciones>.
- López, E., López-Hurtado, L.E. y Sichra, I. (2020). *Semillas de una nueva educación media en Guatemala. El caso de EDUVIDA*. Guatemala: Mineduc-GIZ.
- López, L.E. (2022). ¡Kachqaniraqmi! Lenguas, territorios e interculturalidades en los Andes. En Sartorello, S., Hecht, A.C., García, J.L. y Lara E.S. (comps.). *Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur. Territorio, participación e interculturalidad*. (pp. 23-50). Ciudad de México: Universidad

Iberoamericana, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales,  
Universidad Autónoma de Guerrero.

- López, L. E. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina y el Caribe. En González, J. E. (ed.). *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas, Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil y Uruguay*, (pp. 46-101). Bogotá: Universidad Nacional, Cátedra UNESCO Diálogo intercultural.
- López, L.E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Plural Editores, Funproeibandes.
- López, L.E. (2005). De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe. La Paz: Plural Editores, Proeib Andes.
- López, L.E. (1990). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Santiago de Chile: Unesco.
- López, L.E. (1989). El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú. En E. Ballón y R. Cerrón-Palomino (eds.), *Diglosia lingüística y educación en el Perú*, (pp. 91-128). Lima: Concytec.
- López, L.E., Arguelles, N. e Ipiá, R. (en prensa). Luces y sombras de la interculturalización de la educación superior en América Latina.
- López, L.E., Guarayo, A. y Condori, N. (2021). Interculturalidad, ciudadanía y multilingüismo. Cochabamba: Funproeibandes, SAIH.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 127-167). Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Quijano, A. (2000). Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad / racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), pp. 11-20.

- Rodas, J. (2000). Interculturalidad y política en Guatemala. En *Alertanet en Derecho y Sociedad. Consulta del 05/97/2022 en <http://www.alertanet.org/dc-jrodas-gua.htm>*.
- Sacayón, E. (2013). El patrimonio cultural, un tesoro pedagógico. *Revista de estudios interétnicos*, N° 24, 7-31.
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos, y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Us, C., Mendoza, C. y Guzmán, V. (2021). Pueblos indígenas en Guatemala: desafíos demográficos, lingüísticos y socioeconómicos: análisis comparativo de los censos 2002 vs 2018. Nota Técnica No. IDB-TN-02396. Washington, D.C.: BID.
- Valenzuela, E y Yévenes, P. (2015). Aproximación al concepto de cooptación política: la maquinaria presicrática y sus formas. *Polis*, 14(40) <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000100022>.
- Velásquez, I. (2008). El multiculturalismo neoliberal y los Pueblos Indígenas en Guatemala. El futuro de Guatemala como una sociedad multiétnica. En Bastos, S. (comp.) *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*, (pp. 123-148). Guatemala: Flacso, Oxfam.
- Yrigoyen, R. (2012). Pluralismo jurídico y jurisdicción indígena en el horizonte del constitucionalismo pluralista. En Ahrens, H. (comp.). *El Estado de derecho hoy en América Latina. Homenaje a Horst Schönbohm*, (pp.171-193). México: GIZ y Fundación Konrad Adenauer.

*Para citar este artículo*

López, L. E. (2022). Transformar la educación superior guatemalteca exige su interculturalización. *Revista de Investigación Proyección Científica*, 4(1), 1-25. <https://doi.org/10.56785/ripic.v4i1.16>



Copyright © 2022 Luis Enrique López. Todos los derechos son de los autores de los manuscritos. Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0. Usted es libre para compartir y adaptar el documento para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios.

*Resumen de licencia - Texto completo de la licencia*