

## Red de escuelas *Ruk'u'x Qatinamit* y revitalización del idioma *kaqchikel*<sup>1</sup>

*Network of schools Ruk'u'x Qatinamit  
and revitalization of Kaqchikel language*

**Joanes Igeregi Santamaría**

Garabide Kultur Elkartea  
España

ONOMÁZEIN – Número especial

Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI (2017): 115-136

DOI: 10.7764/onomazein.amerindias.07



**Joanes Igeregi Santamaría:** Garabide Kultur Elkartea, España. | Correo electrónico: [jigeregi@gmail.com](mailto:jigeregi@gmail.com)

Fecha de recepción: octubre de 2016

Fecha de aceptación: marzo de 2017

## Resumen

Las cuatro escuelas que forman la red *Ruk'u'x Qatinamit* se crearon de forma independiente entre 1995 y 2010, por iniciativa de la sociedad civil, en el departamento de *B'oko'*<sup>2</sup> (Guatemala). En 2011, viendo que coincidían en su contexto y objetivos, se realizaron varios encuentros para intercambiar experiencias en los que se decidió conformar una red para abrir vías de colaboración entre las distintas escuelas en lengua kaqchikel. Este artículo realiza un breve análisis de la situación sociolingüística del idioma kaqchikel, así como un diagnóstico de su desplazamiento y de los principales factores que lo provocan, con especial atención sobre el papel de la escuela y los programas de educación bilingüe intercultural. Seguidamente, se examina el trabajo realizado por la red a lo largo de seis años, con especial atención sobre la experiencia de una de las escuelas para implantar un programa de inmersión temprana. Por último, se reflexiona acerca de los límites de las escuelas para lograr la revitalización lingüística y la necesidad de buscar sinergias con otras iniciativas de revitalización. Se sostiene que, pese a sus limitaciones, *Ruk'u'x Qatinamit* cumple un papel clave en el movimiento por la revitalización del idioma kaqchikel.

**Palabras clave:** educación bilingüe intercultural; inmersión temprana; revitalización; idiomas mayas; idiomas minorizados.

## Abstract

The four schools which form the network *Ruk'u'x Qatinamit* were created independently between 1995 and 2010, by the initiative of civil society, in the department of *B'oko'* (Guatemala). In 2011, seeing that their context and objectives coincided, they held meetings to exchange experiences, and decided to create a network to open different ways of collaboration between the Kaqchikel schools. The paper analyses briefly the sociolinguistic reality of the Ka-

- 
- 1 Este artículo es resultado de la experiencia del autor en la citada red de escuelas como cooperante de Garabide, asociación vasca que realiza cooperación lingüística, tendiendo puentes entre la experiencia de revitalización del euskera y diversas comunidades lingüísticas del mundo, principalmente de América Latina (véase Agirrezabal, 2010).
  - 2 En los casos en los que existe un nombre aprobado por la Comunidad Lingüística Kaqchikel (CLK) de la ALMG, se utilizará toponimia kaqchikel para los nombres de departamentos y municipios donde se habla el idioma. En este caso se hace referencia al departamento de Chimaltenango.

qchikel language, including a diagnosis of its shift and the main factors that cause it, with special attention to the role of school and intercultural bilingual education programs. It then reviews the work done by the network over six years, and stops at the experience of one of the schools in implementing an early immersion program. Finally, it examines the limits of schools to achieve linguistic revitalization aims and the need to seek synergies with other revitalization initiatives. It is argued that, despite its confines, *Ruk'u'x Qatinamit* plays a key role in the movement for the revitalization of the Kaqchikel language.

**Keywords:** intercultural bilingual education; early immersion; revitalization; Mayan languages; minoritized languages.

## 1. Introducción

Este trabajo constituye un ejemplo de investigación participativa, “un método de estudio y acción (...) para obtener resultados útiles y confiables en el mejoramiento de situaciones colectivas”, fruto de la experiencia del autor como colaborador de la red de escuelas *Ruk'u'x Qatinamit*. Se trata, por tanto, de una metodología en la que “el investigador o investigadora base sus observaciones en la convivencia con las comunidades, de las que también obtiene conocimientos válidos” (Fals Borda, 2009: 320). De este modo, el autor es “sujeto y objeto de su propia investigación”, de manera que puede “experimentar directamente el efecto de sus trabajos” (Fals Borda, 2009: 263). La participación en *Ruk'u'x Qatinamit* consistió, durante dos años, en la coordinación de los trabajos colectivos de las cuatro escuelas que forman la red y el asesoramiento en torno a cuestiones relacionadas con la revitalización lingüística; desde 2013 se ha prolongado a distancia con visitas periódicas, lo cual ha permitido al autor, como participante e investigador, “enfaticar uno u otro papel (...), en una secuencia de ritmos en el tiempo y el espacio que incluyen acercarse y distanciarse (...), acción y reflexión” (Fals Borda, 2009: 263).

El trabajo de campo se ha desarrollado mediante trabajo colaborativo, entrevistas y observación directa con los miembros de las escuelas y, en menor medida, con otras organizaciones y activistas *kaqchikela*<sup>3</sup>. Por lo tanto, se busca que la reflexión teórico-práctica ayude a reorientar la práctica de estas escuelas en su labor de transformar de forma efectiva la realidad de su idioma y su comunidad lingüística; en este sentido, se hace hincapié en los aspectos del trabajo de *Ruk'u'x Qatinamit* que puedan resultar extrapolables y útiles para otras organizaciones y comunidades lingüísticas con contextos y problemáticas similares. Pese a sus limitaciones, estas escuelas son una pieza clave del movimiento de revitalización del kaqchikel.

## 2. Situación sociolingüística del kaqchikel

El kaqchikel es un idioma de la familia maya y la subfamilia k'iche', emparentado de cerca con los idiomas tz'utujil, k'iche, achi', sakapulteko y sipakapense (Kaufman, 1974). Se habla en el altiplano central de Guatemala, en los departamentos de *Armita*, *B'oko'*, *Chi K'im* y *Tz'oloyja*<sup>4</sup>, y en cinco municipios de Baja Verapaz, Escuintla y *Taq'aj*<sup>5</sup>. El kaqchikel está en contacto con

3 Nombre que se dan a sí mismos en plural los miembros del pueblo kaqchikel. En el trabajo se incluyen también testimonios de los directores de las escuelas Victoria Esquit, Marta Matzir, Alba Velázquez e Igor Xoyon.

4 Guatemala, Chimaltenango, Sacatepéquez y Sololá.

5 Suchitepéquez.

los idiomas achi' —norte—, k'iche' —norte y oeste—, tz'utujil —oeste—, y con comunidades principalmente castellanohablantes al sur y este de su territorio. El límite sur es una planicie costera donde viven diversas comunidades mayas y ladinas<sup>6</sup> y la vida pública se realiza mayoritariamente en castellano. Es en el límite este donde se encuentra la capital, Ciudad de Guatemala.

Con 444 954 hablantes<sup>7</sup>, el kaqchikel es el cuarto idioma maya de Guatemala y el sexto de toda la familia. Pese al elevado número de hablantes, la cifra “nunca se debe tomar sin considerar lo que (...) significa en términos de porcentaje”, junto con “otros factores como (...) la transmisión intergeneracional y el uso entre generaciones”, ya que “las lenguas que no se transmiten naturalmente no tienen garantizada la supervivencia, salvo en casos particulares” (Barreña y otros, 2007: 127-138; véase Brenzinger y otros, 2003). De hecho, idiomas que cuentan con un mayor número de hablantes que nunca en su historia pueden estar en el momento más frágil. Este parece ser el caso del kaqchikel: entre 1981 y 2002 ganó 78 109 hablantes, pero, con la explosión demográfica actual, es bien sabido que ganar absolutos y perder relativos son fenómenos perfectamente compatibles. Si bien en el citado periodo el número de hablantes se incrementó en 21,3%, —la población de *Kaqulew*<sup>8</sup> había crecido en 115,7%—, el desigual crecimiento llevó al descenso desde un 71,7% de conocimiento de la lengua entre la población hasta un 41,1%. En los municipios kaqchikeles de *Armita*, *B'oko'*, *Chi K'iim* y *Tz'olujya*<sup>9</sup> viven actualmente 1 088 529 personas, de las cuales el 68,3% se autodenominan indígenas y el 41,1% tienen el kaqchikel como lengua materna (INE, 1981, 2002). Así pues, podemos dividir *Kaqulew* en cuatro áreas sociolingüísticas:

- 
- 6 En Guatemala se llama *ladino* a la población no indígena y la población indígena hispanizada. Una definición muy citada define a la población ladina como la “que se expresa en idioma español como idioma materno, que posee determinadas características culturales de arraigo hispano matizadas con préstamos indígenas (comidas, herramientas, etc.) y que viste a la usanza comúnmente llamada occidental” (Dary, 1995: 7). El carácter dicotómico que se da a la definición de indígena y ladino, junto con la pureza que se impone a lo indígena, hacen que todas las personas y prácticas culturales con algún grado reconocido de mestizaje se consideren ladinas, al contrario de lo que ocurre con las personas y prácticas occidentales con influencia indígena (véase Cojtí, 1995: 91-120; Adams y Bastos, 2003; Gordillo, Sagastume y Taracena, 2003 y 2004).
  - 7 Los datos actuales han sido extraídos del Censo XI de Población y VI de Habitación de 2002, el último disponible.
  - 8 Neologismo que designa al territorio kaqchikel. Su traducción literal es “tierra kaqchikel”.
  - 9 En estos departamentos vive el 91,7% de los hablantes de kaqchikel. El otro 8,3%, 36 745 personas, vive sobre todo en la capital y en cinco municipios de Baja Verapaz, Escuintla y Taq'aj. En estos últimos el kaqchikel es hablado en unas pocas aldeas, y hay otras aldeas con numerosos hablantes de otros idiomas mayas. Por ello, no hemos podido realizar aquí un análisis significativo de la situación del kaqchikel, y nos limitaremos a los 47 municipios kaqchikeles de los cuatro departamentos mencionados arriba, en los que todo el municipio es kaqchikel.

- Existen 11 municipios<sup>10</sup> en los que menos del 10% de la población tiene el kaqchikel como lengua materna. Estos municipios suman 177 816 habitantes, de los que un 18,8% se identifican como indígenas y únicamente el 2,8% son hablantes de kaqchikel.
- En un segundo grupo se incluyen 15 municipios<sup>11</sup> que tienen entre 10 y 40% de hablantes de kaqchikel. Suman en total 489 215 habitantes, de los cuales un 66,2% son indígenas y un 25,9% hablan kaqchikel.
- Otros 10 municipios<sup>12</sup> tienen entre 40 y 80% de hablantes de kaqchikel, con la cifra de 242 300 habitantes, un 88,9% de los cuales son población indígena y un 63% posee conocimiento de este idioma.
- Por último, quedan 11 municipios<sup>13</sup> en los que se reporta más del 80% de conocimiento de kaqchikel entre la población. Aquí viven 179 198 personas, con una población indígena de 95,5% y un conocimiento del idioma de 91,3%.

Si se atiende a la distribución geográfica, se observa que todos los municipios del primer grupo, el más castellanizado, se encuentran en el extremo sureste de *Kaqulew*, mientras que todos los del cuarto grupo están en el extremo noroeste, salvo *Ajpache'*. Los municipios de los dos grupos intermedios ocupan, asimismo, posiciones geográficas intermedias. La mayor castellanización del sureste se explica por el hecho de que aquí estuvo la capital de la Capitanía General de Guatemala desde 1527 a 1776, y porque desde entonces esta se encuentra en el límite este del territorio (Richards y Richards, 1998: 38-39; Richards, 2003: 27-30). La distribución también guarda relación con que el límite sur y este estén formados por municipios castellanohablantes, mientras que al norte y oeste se habla k'iche', achi' y tz'utujil. Parece que el contacto con la lengua hegemónica empeora la salud del kaqchikel en mayor medida que el contacto con idiomas con un estatus similar y que “alcanzan un grado considerable de entendimiento mutuo” (England y otros, 1993: 49), ya que los hablantes de los municipios limítrofes del noroeste se comunican en sus respectivos idiomas sin recurrir a una lengua franca (FRMT, 2009: 61; Richards, 2000: 125-129).

Una mirada diacrónica confirma que el desplazamiento lingüístico se da desde el sureste hacia el noroeste. Según datos recabados por el Instituto Lingüístico de Verano (cit. en Sal-

10 Alotenango, Ciudad Vieja, El Tejar, Jocotenango, Magdalena Milpas Altas, *Pa Nimak'im*, *Pan Q'än*, Pastores, San Bartolome Milpas Altas, San Miguel Dueñas y Santa Lucía Milpas Altas.

11 Acatenango, *B'alam Ya'*, *B'oko'*, *Meq'en Ya'*, *Ochäj*, *Pa Ch'ut*, *Pa Ramux*, *Pan Ajach'el*, San Juan Sacatepéquez, San Raymundo, Santa Catarina Barahona, *Tzumpam*, *Yampu'*, *Yepoq'om Kab'* y Zaragoza.

12 *Chi K'im*, *Chi Pilow*, *Chi Xot*, *Chuwatituy*, *Iximche'*, *Pa Ruya'al Chay*, *Pa Sya'*, San Pedro Sacatepéquez, *Semëtab'aj* y *Xenakoj*.

13 *Ajpache'*, *Chakaya'*, *Chi Polo'*, Concepción, *Pa Su'm*, *Pwaqil*, San Antonio Palopó, San Marcos, Santa Catarina Palopó, Santa Cruz y *Tz'oloyja'*.

divia, 1989), en el primer grupo la pérdida del kaqchikel ya era patente en 1973: salvo en dos municipios, los hablantes ya eran menos de la mitad en todos los municipios, y en cinco de ellos menos del 25%. El segundo y tercer grupo son los que sufrieron una pérdida más acusada entre 1973 y 2002: cinco municipios perdieron más de un 60% de hablantes y otros doce más de un 30%. El cuarto grupo, en cambio, mantuvo un conocimiento relativamente estable.

Estos datos concuerdan con estudios realizados en municipios concretos. Si en el primer grupo la castellanización comenzó en la época de la colonia (Richards, 2003: 27-30), en el segundo se produjo a partir de 1940 (Annis, 1987: 27-28; McKenna Brown, 1991, 2000a) y en el tercero desde 1970 (Garzón, 2000; Heinze, 2008). Estos estudios también prueban que en pocas generaciones se pasó del monolingüismo en kaqchikel al bilingüismo social, y de ahí al monolingüismo en castellano, y que este cambio se está dando cada vez de forma más rápida. De mantenerse las tendencias en curso, no hay razón para pensar que el mismo proceso no pueda prolongarse incluso en los municipios más resistentes (Richards, 2000: 141-154).

A este respecto, las escuelas de *Ruk'u'x Qatinamit* se ubican en algunos de los municipios donde más claramente se está produciendo el desplazamiento lingüístico. Dos de ellas están en *B'oko'*, el segundo municipio más populoso de *Kaqulew* con 74 077 habitantes, de los que el 64,9% son indígenas y el 12,2% habla kaqchikel, 53,3% menos que en 1973. Por su tamaño, su ubicación en el área central de *Kaqulew* y su papel como cabecera departamental, la castellanización de *B'oko'* puede tener un efecto importante en la vitalidad del kaqchikel, sobre todo en municipios del mismo departamento, donde viven más del 40% de los habitantes de *Kaqulew* y de los hablantes del idioma. *B'oko'* es también sede de numerosas organizaciones mayas (McKenna Brown, 2000b: 243), con lo que podría convertirse en epicentro de un eventual proceso de revitalización. Las otras dos escuelas se encuentran en las áreas urbanas de *Iximche'* y *Pa Sya'*. Estos municipios tienen 59 859 y 23 401 habitantes, respectivamente, y un conocimiento del idioma de 74,6% y 42,2%, respectivamente —13,6% y 30,2% menos que en 1973—. En ambos la población indígena es superior al 90% y en los dos es muy patente la interrupción de la transmisión intergeneracional<sup>14 15</sup>.

Uno de los factores que está provocando el desplazamiento lingüístico es, como suele suceder en situaciones de este tipo, el déficit de funciones del kaqchikel frente al castellano. Incluso en el último grupo de municipios el kaqchikel, aunque mayoritario, es un idioma mi-

14 Para el caso de *Iximche'*, Heinze (2008) realizó una encuesta con 1069 adolescentes. El 92% de los encuestados del área rural y el 35% de los del área urbana se declararon bilingües, y el 79% de los monolingües en castellano provenían de familias hablantes de kaqchikel. La utilización del kaqchikel entre hermanos fue menor que con los mayores en ambos grupos, 63% y 37% de los bilingües en el área rural y la urbana, respectivamente.

15 Solo el 6,1% de los alumnos de las dos escuelas han aprendido kaqchikel en casa, aunque el 56,3% de los padres de familia lo hablen.

norizado, al no utilizarse en ámbitos como la escuela, el comercio, los medios de comunicación, la administración pública, la mayor parte de las actividades culturales y económicas, la iglesia o el paisaje lingüístico (Saldivia, 1989; Herrera, 1990: 39-40; Richards, 2000; Heinze, 2008: 25-26; véase Sánchez Carrión, 1987: 73-89). El déficit de funciones cobra cada vez mayor importancia al incrementarse la influencia de los espacios ocupados por el castellano en la vida de los *kaqchikela'*, sobre todo por el actual proceso de urbanización que aleja el kaqchikel de las áreas rurales “en las que se establece tradicionalmente, y de las instituciones culturales locales en las que juega un rol central”, para acercarlo a un contexto urbano en el que “entra en competencia con otras lenguas” (Harbert, 2011: 407-409). Este fenómeno cobra especial relevancia para el kaqchikel, puesto que los habitantes urbanos de *Kaqulew* ya representaban en 2002 un 56% del total. Por ello, la revitalización del kaqchikel pasa por extender su uso al mundo urbano.

Otro factor importante es el “desequilibrio en prestigio y poder entre (...) la lengua y la cultura amenazada, por un lado, y la lengua de comunicación más amplia y cultura más dominante, por el otro” (Grenoble, 2011: 33). Esta subordinación lingüística y cultural se mantiene por la jerarquización que caracteriza a *Abya Yala*<sup>16</sup>, donde una élite de procedencia europea detenta desde hace 500 años una parte desproporcionada del poder, a costa de los pobladores originarios y los descendientes de los esclavos (Quijano, 2014). En Guatemala la jerarquía se refleja a su vez en la centralización de la toma de decisiones y de las estructuras sociales. Profundizar en este tema excede la pretensión de este trabajo, pero conviene aludir a cinco manifestaciones de dicha centralización que afectan a la vitalidad del idioma: las estructuras político-administrativas (Cojtí, 1999), la oferta académica, las inversiones monetarias, las oportunidades laborales y la red vial. Todo ello provoca la migración de los *kaqchikela'*; aumentan las distancias entre los municipios de *Kaqulew*, mientras que disminuye la distancia a la capital; desestructura la comunidad lingüística y erosiona su tejido comunitario; y disminuyen las posibilidades de un desarrollo endógeno que no mire a la capital.

La centralización afecta a los *kaqchikela'* de forma particular en comparación con otras comunidades mayas. Indudablemente, la cercanía a la capital les da mayor acceso a la escuela (Banco Mundial, 2009: 56), a la universidad y a los puestos de trabajo que solo se ofrecen allí, pero también hace que los *kaqchikela'* migren en mayor medida y es un factor determinante para la pérdida del idioma y la cultura. Estos hechos explican la necesidad de conquistar nuevos ámbitos de uso para el kaqchikel, ya que en caso contrario los *kaqchikela'* seguirán viviendo en castellano en esferas cada vez más importantes en sus vidas. La amplia presencia de los kaqchikela en organizaciones mayas y en la administración pública (McKenna Brown,

---

16 Nombre dado por el pueblo kuna a América, utilizado por el movimiento indígena para reivindicar un nombre propio para su continente.



2000b: 242-243; Reynolds, 2009: 225) es una de las fortalezas que tienen para la consecución de dicho objetivo.

### 3. Castellанизación y educación bilingüe intercultural

Con toda seguridad, la institución que más conscientemente ha canalizado los esfuerzos para el desplazamiento lingüístico es la escuela (Chiodi, 1990; Richards y Richards, 1999). El kaqchikel empezó a introducirse en las escuelas en 1965, bajo el Programa de Castellанизación Bilingüe (Richards y Richards, 1999: 237-240), tras 30 años de infructuosos intentos de castellanizar a la población indígena por medio de una escuela monolingüe (Chiodi, 1990: 215-216). La idea era ofrecer unas horas de kaqchikel en preprimaria para facilitar la adquisición del castellano por parte de los *kaqchikela'* y que así pudieran seguir sus estudios con éxito. Al no cumplirse los objetivos, en 1981 el programa se extendió a los primeros años de primaria, cambiando el nombre por el de Proyecto Nacional de Educación Bilingüe (Richards y Richards, 1999: 240-241). En 1984 se cambió *proyecto* por *programa*, y más tarde se le sumó el adjetivo *intercultural*, quedando como hoy se le conoce: Programa de Educación Bilingüe Intercultural o EBI. Pese a los cambios denominativos, la carga lectiva del kaqchikel sigue siendo similar a la existente en los programas de castellanización. Desde 1965 y hasta el día de hoy, de forma más o menos declarada y explícita, la escuela *bilingüe* “obliga<sup>17</sup> a todos los hablantes de la lengua *periférica* a aprender la lengua *central*, excusando a todos los hablantes de la lengua *central* a hacer lo mismo en la dirección inversa”, e insta a así un “bilingüismo unidireccional o unilateral” (Sánchez Carrión, 1987: 243). Atendiendo a los resultados analizados, la EBI sigue funcionando como programa monolingüe para los castellanohablantes y como programa “de corte transicional en lo lingüístico y asimilacionista en lo cultural” (López y Küper, 2000: 31) para los *kaqchikela'*, según se explicará a continuación.

Sobre el papel, el Reglamento de la Ley de Idiomas Nacionales dicta que “donde los educandos hablan el español como lengua materna, la enseñanza se impartirá en este idioma, y los idiomas maya(s) (...) se desarrollarán como segundo idioma, (...) hasta lograr el dominio de los dos idiomas” (Congreso de la República de Guatemala, 2011). De este modo, no se tiene

---

17 Es evidente que, a día de hoy, los *kaqchikela'* necesitan saber castellano para desenvolverse en la sociedad en la que les ha tocado vivir, pero, ante esta circunstancia, es pertinente preguntarse si son los *kaqchikela'* los que deben adaptarse o si son las condiciones sociales que obligan a aprender la lengua de la élite dominante —y la dominación de esta élite, dicho sea de paso— las que deben cambiar. A corto plazo, se da la paradoja de que los *kaqchikela'* deben adaptarse y dominar el castellano para poner en marcha cualquier iniciativa de transformación social que les libere de esta dominación, pero obviar esta disyuntiva haría que la cuestión se enfocara exclusivamente en los efectos de la dominación, dejando su existencia indiscutida.

en cuenta que es necesario un mínimo de exposición para aprender un idioma, umbral que algunos psicolingüistas calculan en 20 horas semanales (O'Grady y Hattori, 2016)<sup>18</sup>. Considerando que el uso del kaqchikel se limita al ámbito familiar en la mayor parte de *Kaqulew*, no es posible que los niños que no lo reciben como idioma materno logren “un dominio de los dos idiomas” en la escuela utilizándolo como segundo idioma exclusivamente. Esto supone, en el mejor de los casos, tres o cuatro horas semanales<sup>19</sup>, que usualmente se limitan a traducir un léxico muy básico. Esta carga lectiva tampoco es suficiente para que los hablantes lleguen a ser capaces de utilizar el kaqchikel en todo tipo de situaciones comunicativas, formales o informales, orales o escritas. Puesto que muchos sí adquieren estas capacidades en castellano y las juzgan necesarias, es probable que transmitan este idioma a la siguiente generación, ya que “muchas (...) actitudes (...) que contribuyen al desplazamiento lingüístico giran alrededor de experiencias traumáticas vividas en la escuela por la generación del cambio<sup>20</sup>, y la creencia de que sus hijos no tendrán éxito en la escuela si son hablantes de un idioma maya” (Reynolds, 2009: 226; véase Wuqu' Ajpub', 2000).

Además, tras siglos de exclusión de los ámbitos formales, el kaqchikel no ha tenido una renovación terminológica gradual y los *kaqchikela'* no sienten seguridad para utilizarlo en estos contextos, lo cual afecta a su percepción hacia el idioma, al cual atribuyen menor poder de expresión (McKenna Brown, 1999: 211-212; England, 2002: 38-39), cuando lo que se tiene es, indudablemente, menos poder. Al buscar modos de revertir esta situación, es difícil ganar contextos de uso si no existen hablantes que lo empleen en dichos ámbitos, como también lo es mejorar las capacidades de estos hablantes sin contextos reales propicios en los que aprender y aplicar el conocimiento de su lengua propia.

Con el fin de terminar con este círculo vicioso —menor uso, menor conocimiento, menor motivación— y cambiar su dirección, es necesaria la “optimización de los hablantes” (Sánchez Carrión, 1987: 231-240), de forma que valoren su capacidad de expresión y puedan conquistar nuevos espacios de uso para el kaqchikel. La escuela puede jugar un papel fundamental en ello, pero su labor debe complementarse con acciones que abran efectivamente más contextos de uso. Para comenzar, es necesaria la optimización de los docentes como hablantes,

---

18 O'Grady y Hattori calculan que para alcanzar el bilingüismo es necesario “un mínimo aproximado del 25% de exposición a una segunda lengua. (...) Asumiendo una semana de 84 horas [de interacción], (...) esto se traduce en una media (...) de unas cuatro horas al día si la exposición tiene lugar cinco días a la semana, como suele ocurrir en el contexto escolar” (2016: 50). Nótese que este cálculo no tiene en cuenta el nivel de exposición a cada una de las lenguas en el periodo vacacional.

19 Klaus Zimmermann (1997: 123) señaló esta deficiencia hace ya 20 años: “El modo integrativo no se contenta con un curso de lengua maya, (...) implica también la enseñanza de una parte de las materias escolares en esa lengua”.

20 La autora se refiere a los adultos que hablan kaqchikel con sus padres y castellano con sus hijos.

mientras se aumenta el uso del idioma en todos los contextos escolares. La situación en las mencionadas escuelas EBI constituye un ejemplo de lo contrario, ya que el uso del idioma se limita a una sola asignatura, y muchos profesores encargados de su enseñanza ni siquiera hablan el idioma (Richards, 2000: 143). Revertir este círculo vicioso exige también motivación suficiente para hacer frente a las dificultades derivadas de pisar suelo desconocido. Los docentes y padres de familia actuales han crecido en una sociedad y una escuela donde han aprendido que el kaqchikel solo puede ocupar un lugar subalterno y, por ello, los pasos dados en las escuelas suelen encontrarse con el “descontento en padres de familia (...) y claustro de catedráticos, pues no [comparten] (...) que (...) se [ofrezca] algo distinto de lo que ya se [viene] ofreciendo y menos que se [incluya] una orientación bilingüe intercultural” (López Rivas y Cortez Sic, 2016: 78). Esto pone de manifiesto que la “política de arriba abajo no es suficiente: cualquier política puede fallar si no hay apoyo local de abajo arriba” (Hornberger, 2009: 3). Ya en la década de 1990 “los lingüistas mayas se (...) dieron cuenta de que (...) la resistencia más profunda a las ideas [del movimiento] Pan-Maya no venía de arriba sino de abajo” (Reynolds, 2009: 234). El gobierno, que no parece valorar esta dificultad, no impulsa experiencias piloto en escuelas con motivación y voluntad manifiestas.

Otra de las debilidades del sistema educativo es la escasez de materiales adecuados para la enseñanza del kaqchikel y la formación de los docentes (véase Zimmermann, 1997: 104; López Rivas y Cortez Sic, 2016: 84), a lo que se unen los escasos recursos que el gobierno invierte en la formación docente y la confección de materiales para la enseñanza de idiomas mayas, que dependen de la cooperación internacional y de asociaciones civiles.

#### 4. Formación de *Ruk'u'x Qatinamit*

Las limitaciones de la EBI esbozadas en la sección anterior eran una fuente constante de reflexión en la fundación *Kaqchikel Moloj*, por lo que en abril de 2011 la fundación decidió organizar varios encuentros con escuelas mayas creadas desde la sociedad civil<sup>21</sup> (véase Richards y Richards, 1999: 245-250). Al ser escuelas destinadas al objetivo explícito de revitalizar el kaqchikel y su cultura, se pensó que en ellas se encontrarían condiciones más propicias que en las escuelas públicas para crear un modelo educativo que promoviera el bilingüismo aditivo, de forma que los avances conseguidos pudieran después extenderse a todo el sistema educativo. Estas son las escuelas que participaron en los encuentros:

- *Maya Aj Sya*: Surgió por iniciativa personal de algunas vecinas de *Pa Sya'* en el año 1995, todas ellas mujeres en un inicio. Comenzó como centro de educación informal, pero pronto

21 Hasta ese momento *Kaqchikel Moloj* impulsaba el uso del kaqchikel en escuelas públicas.

se convirtió en una escuela de preprimaria y primaria. Desde el principio se ha caracterizado por atender a familias de muy escasos recursos.

- *Ixmukane'*: Surgió por iniciativa de vecinos de *Iximche'* en 1998. También comenzó como centro de educación informal para luego convertirse en una escuela de preprimaria y primaria, con el objetivo de reforzar la presencia del kaqchikel y la cultura maya en la educación formal, y brindar educación de calidad a familias de escasos recursos. Su estructura organizativa está formada por los socios de la asociación, en su mayoría padres de familia, y por las asociaciones que les dan apoyo financiero.
- *K'astajib'äl*: Fue creada por ASEDUC, una asociación civil de *B'oko'*, en la misma época que *Ixmukane'*. A finales de 2011, ASEDUC cedió su propiedad a la asociación *Uk'u'x B'e* y desde entonces esta gestiona el centro. Hasta ahora, trabajaba en preprimaria y primaria, y actualmente está ampliando la oferta educativa al básico y diversificado, niveles educativos que se imparten entre los 12 y los 18 años. Junto al colegio funciona la Escuela de Arte Maya *K'astajib'äl*.
- *Nimaläj Kaqchikel Amaq'*: Comenzó como escuela privada propiedad de una familia —se llamó My Melody, por su vocación de enseñar castellano e inglés—, pero la familia cedió la dirección y se convirtió en una escuela que trabaja con los niños y niñas más necesitados de la comunidad con una búsqueda por revitalizar la cultura y lengua mayas. Una característica importante es que recibe a alumnos de tres años, mientras que en el resto ingresan con seis, lo cual ha facilitado la adquisición temprana del kaqchikel, como veremos en la sección 4.4.

A este respecto, cabe poner de relieve que, aunque el 51,4% de los padres de familia de las cuatro escuelas sean hablantes de kaqchikel y dos de ellas se encuentren en municipios con un número significativo de hablantes, solo el 5,5% de los alumnos tienen el kaqchikel como lengua materna.

Pronto vieron las escuelas que existían otros centros educativos con los que compartían objetivos y limitaciones y que trabajando en común tendrían más posibilidades de construir estrategias que les llevaran a alcanzar sus objetivos. El trabajo colaborativo de la red de escuelas se centró en los siguientes aspectos: formación docente, elaboración de materiales didácticos y sensibilización de la comunidad educativa.

#### 4.1. Formación docente

Una de las primeras debilidades que identificaron las escuelas fue la formación docente en lo concerniente al dominio del kaqchikel, su didáctica y la actitud hacia el idioma y la cultura propios. Por ello, se han organizado talleres sobre diferentes aspectos de la identidad, la cultura y el kaqchikel. Entre los facilitadores de estos cursos destacan conocidos activistas mayas como Demetrio Cojtí, Rosalina Tuyuc, Edgar Esquit o Domingo Hernández, quienes reflexionaron con los docentes sobre la formación y la erosión de la identidad maya, la in-

fluencia histórica y presente de la política nacional sobre el pueblo maya o la historia del pueblo kaqchikel. En otros talleres se han tratado temas tan diversos como la epigrafía, la cosmovisión, los proyectos lingüísticos escolares, el juego de pelota maya, la lectoescritura, la interculturalidad, la recuperación de conocimientos ancestrales o la descolonización del pensamiento desde la educación. Todos los talleres han sido organizados gracias a la participación y contactos que los actores de la red tienen con profesores, directores de escuelas u otras organizaciones, como la asociación vasca Garabide, que realizó cursos sobre revitalización de lenguas originarias entre 2011 y 2016.

Además de las capacitaciones puntuales sobre temas específicos, la cuidadosa elección del personal, su formación inicial al incorporarse y su formación continua y sistemática han revelado ser cuestiones muy importantes.

## 4.2. Elaboración de materiales didácticos

Otra carencia identificada desde un inicio fue la falta de recursos educativos adecuados para enseñar kaqchikel, carencia aún más notoria a la hora de enseñar otras asignaturas en kaqchikel. La Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBI) del Ministerio de Educación y otras organizaciones han creado diversos materiales para la enseñanza de la lengua, pero son poco útiles. Tal y como manifiesta uno de los directores de las escuelas, “los materiales que han hecho (...) no han resultado muy prácticos (...). Hay libros interesantes para trabajar algunos aspectos de la cultura, pero cuando intentas enseñar el idioma, o no están escritos según las normas de escritura, o la metodología no resulta interesante, o tienen un vocabulario demasiado complicado para el nivel de los alumnos, incluso cuando están diseñados para enseñar el idioma como L2”.

Por ello, las escuelas han creado materiales propios para la enseñanza del kaqchikel y de otras materias en kaqchikel como lengua vehicular. Especial mención merece también el material que una de las escuelas creó para la enseñanza del kaqchikel como L2 en los primeros años de escolaridad. Esta escuela recopiló en un DVD todas las actividades, textos, juegos, canciones y demás recursos educativos que habían creado, y ha resultado muy útil para las demás. También se han creado materiales para la enseñanza de la educación artística, la educación física, la matemática, la computación y las ciencias en kaqchikel. Una característica importante de este proceso es que los materiales son creados, validados y revisados por los mismos profesores, con lo cual se minimiza la distancia entre propuestas pedagógicas y necesidades docentes.

En sucesivas reuniones se ha visto también la necesidad de disponer de materiales para trabajar la lectoescritura en kaqchikel, y en la actualidad están creando una serie de textos literarios, culturales, sociales y científicos que apoyarán la enseñanza de la comprensión lectora y la escritura. Dotar al kaqchikel de un uso escrito se ha visto como un paso muy importante. No en balde “la literacidad de un idioma indígena valida y da estatus a la lengua,

ayuda a la preservación de las tradiciones pasadas para las futuras generaciones, asegura una variedad de funciones más amplia y recrea el idioma en una cultura y sociedad cambiantes” (Hohepa, 2006: 295, cit. en Hornberger, 2009: 8). Dotar al kaqchikel de uso escrito es, por tanto, una de las diferentes herramientas con las que se cuenta para asegurar su vitalidad.

### 4.3. Sensibilización de la comunidad educativa

Otro ámbito de trabajo igualmente importante es la sensibilización y motivación de la comunidad educativa por el uso del kaqchikel, para lo cual es fundamental la elección del personal y las labores de formación inicial y continua enumeradas anteriormente. Otras acciones inciden directamente en la percepción de la familia hacia el kaqchikel y su cultura, como tratar sobre el idioma y la cultura en cada reunión, informar a los padres de los objetivos y funcionamiento de las escuelas cuando inscriben a sus hijos o la realización de talleres específicos sobre la pérdida de los idiomas y su revitalización. Otra actividad importante y que cuenta con mucho apoyo popular es el festival que se celebra de forma rotativa en los tres municipios desde que tuvo lugar el primero de ellos en octubre de 2011, fruto de un intercambio de experiencias con el director de la Federación de Ikastolas del País Vasco, Imanol Igeregi. A este respecto, uno de los directores de las escuelas recuerda:

En 2010, cuando empezamos a impartir la asignatura de Kaqchikel, hubo una fuerte oposición (...). Muchos se quejaban (...) y todos los que pagaban cuota (...) se fueron, solo quedaron los niños becados. Ahora, cuando algún padre o madre expresa sus dudas sobre la enseñanza del kaqchikel, hay otros que mencionan las ventajas del bilingüismo para el desarrollo intelectual o para encontrar trabajo (...); los talleres que hemos organizado con los papás han sido muy importantes. (...) También hemos empezado a tener alumnos a los que inscriben porque enseñamos kaqchikel, y otra vez tenemos alumnos que no están becados y sus familias pagan cuota. Incluso hay una pareja de doctores ladinos que han inscrito a su hijo en el colegio porque creen que es bueno que aprenda los dos idiomas, (...) y ha habido papás que ahora quieren aprender el idioma.

Sin duda, uno de los mayores retos para el futuro, en cuanto a la sensibilización de la comunidad educativa, consiste en dar el paso de la aceptación a la confianza y utilizar el idioma en cualquier lugar, tanto en el ámbito doméstico como escolar.

### 4.4. Experiencia piloto en una escuela: el modelo de inmersión lingüística

Una de las preocupaciones más latentes en las escuelas es la referente al modelo lingüístico. Cuando se formó la red, las cuatro escuelas impartían el kaqchikel como asignatura y el castellano era el idioma de instrucción, siguiendo con el modelo de bilingüismo practicado por la EBI estatal. Los resultados obtenidos y el conocimiento de los modelos de inmersión

han ido, sin embargo, cuestionando esta realidad, dado que los alumnos no logran adquirir un dominio equilibrado de kaqchikel y castellano. Directores y directoras de los centros testimonian que la escuela debería impartir, al menos, 75% del contenido curricular en kaqchikel para que los alumnos fuesen bilingües equilibrados. Sin embargo, “ir a un modelo cien por ciento kaqchikel nos lleva a un gran reto con las maestras”, hay que conseguir “que no le tengan miedo a ese cambio, aunque vayan a cometer errores, (...) hay que preparar al maestro (...) psicológicamente (...) y académicamente, (...) que se sienta con las capacidades para poderlo lograr”, mencionan. Otros frenos que se citan son la escasez de materiales y de terminología especializada y la posible oposición de algunos padres de familia, a los que habría que informar y convencer. Por encima de estas dificultades, una de las escuelas, *Nimaläj Kaqchikel Amaq'*, decidió incrementar gradualmente la presencia del kaqchikel: empezaron a impartir la educación física y la artística en kaqchikel en 2012, y en 2014 ampliaron aún más la presencia del idioma con matemáticas y computación. Es llamativo que la escuela que menos tiempo lleva enseñando kaqchikel haya sido la primera en dar estos pasos. Parafraseando a Lewis Mumford (1992 [1934]: 173), como “apenas había echado raíces (...), había menos resistencia allí a los nuevos métodos (...); la ruptura con el pasado era más fácil, quizá, porque había menos con qué romper”.

En este contexto, en 2016 *Nimaläj Kaqchikel Amaq'* puso en marcha un modelo de inmersión total con los alumnos de 3 y 4 años, facilitando la adquisición temprana del kaqchikel. Desde 2017, los niños de 5 y 6 años reciben ya todas las materias en kaqchikel: han trabajado la primera lectoescritura en esta lengua indígena y se ha comprobado que transfieren automáticamente al castellano la habilidad adquirida. La intención del centro es ampliar este modelo lingüístico hasta la educación básica (12-15 años) en 2018. De esta forma, estos niños y niñas serán los primeros *kaqchikela'* que recibirán toda la educación formal en kaqchikel, los primeros que adquirirán la lengua originaria en la escuela de forma masiva y —si se consiguen los resultados esperados— la primera promoción de *hablantes completos*. Los primeros diagnósticos realizados avalan el modelo lingüístico y pedagógico que están implementando: tanto las pruebas periódicas que realiza el Ministerio de Educación —en castellano— como una evaluación independiente realizada por la Universidad de Hawaii arrojan resultados positivos del rendimiento académico, de la adquisición del kaqchikel y del mantenimiento del castellano. Hay que resaltar que ningún alumno de esta escuela tiene el kaqchikel como lengua materna y que, pese a ello, siguen todas las clases en kaqchikel sin dificultad, una cuestión íntimamente ligada al cambio metodológico implementado:

Cuando llegué al colegio se enseñaba kaqchikel a través de la traducción, como en la mayoría de escuelas de Guatemala. El primer reto fue enseñar kaqchikel en kaqchikel. (...) Le dije a la maestra de los más pequeños que diese toda la clase en kaqchikel, pero no funcionó, los niños se quedaban así, sin entender nada. (...) No es solo de dar la clase en kaqchikel, la metodología es importante. (...) Para aprender fuimos a ver cómo lo hacían en otros sitios: un colegio de inglés de la capital, un lugar de La Antigua que da clases de kaqchikel a extranjeros... Cada vez que sabía de alguien que

era bueno, iba a ver cómo lo hacía para tomar ideas. (...) Hemos aprendido mucho en este tiempo: empezamos usando un vocabulario pequeño, hacemos muchos gestos, y planificamos muy bien las clases. Así el docente ya sabe con qué palabras puede tener problemas, prepara las imágenes y gráficos que va a necesitar para acompañar al discurso, piensa qué ejemplos puede utilizar...

Lo cambios metodológicos, además de mejorar la adquisición del idioma, están mejorando el aprendizaje de contenidos. De esta forma, los padres de familia están viendo resultados positivos en el desarrollo de sus hijos, y esta es su principal fuente de motivación.

Ellos no le veían ninguna ventaja a estudiar kaqchikel. Pero ellos mismos ahora dicen que sus niños están a un nivel mucho más alto en todo (...) comparado con otros niños que tienen que van a otras escuelas. (...) Y entonces eso ya los motiva a que sus niños estudien el idioma. (...) Ahora ya tienen más ejemplos de cosas que son nuestras y son buenas. (...) Se dieron cuenta de que los maestros son buenos, y son kaqchikeles. (...) Antes, el modelo ideal era algo lejano a ellos mismos: lo ladino, lo norteamericano. Ahora, (...) de repente, también puede ser lo nuestro.

Por otro lado, el uso del kaqchikel en distintas asignaturas animó la discusión en torno a la necesidad de crear una nueva terminología, para lo cual en algunas ocasiones se han utilizado los neologismos propuestos por la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala (ALMG) y en otras han creado o adaptado palabras de forma independiente, con lo cual han sido los mismos usuarios del idioma quienes han protagonizado la renovación del corpus lingüístico.

## 5. Límites de la escuela

Se ha mencionado anteriormente la importancia que ha tenido la escuela en el desplazamiento lingüístico y el papel que puede jugar en la revitalización, pero debemos recordar, una vez más, que la escuela por sí sola no puede revitalizar un idioma (Fishman, 1991: 368-380; Hornberger, 2008). Las políticas educativas pueden promover la adquisición del idioma; pueden ayudar a mejorar la percepción de los hablantes y de la sociedad, incidiendo a largo plazo en la transmisión; pueden mejorar la capacidad de los hablantes para utilizar el idioma en espacios diversos, ayudando a ampliar los espacios de uso, y, sobre todo, pueden dejar de ser un medio para el desplazamiento lingüístico y la asimilación cultural. No obstante, una labor inexorable es crear contextos para que los alumnos puedan vivir y desarrollarse en kaqchikel fuera de las escuelas, tanto durante su escolaridad como cuando egresen de ellas, ya que “sin un refuerzo social considerable y repetido, las escuelas no pueden enseñar ni primeras ni segundas lenguas” (Fishman, 1991: 371). Además, “para invertir el desplazamiento lingüístico de forma exitosa, niños y jóvenes deben convertirse en agentes activos (...) y experimentar la posesión del idioma como un recurso vital” (Loether, 2009, cit. en Reynolds, 2009: 234). Téngase, además, en cuenta que mantener un idioma es a menudo tan difícil como adquirirlo:



Los efectos beneficiosos de la exposición temprana (...) pueden ser rápidamente eliminados (...). En quince semanas, poco más que la duración del receso escolar de verano, la atrición puede socavar críticamente el mantenimiento de la primera lengua de los niños. Los programas de revitalización lingüística que no proveen a los niños una exposición continua a la lengua originaria difícilmente producirán un resultado satisfactorio a largo plazo. (...) Para evitar la atrición de ambos idiomas, los niños deben tener continuas posibilidades de escuchar y usar los dos, al menos hasta sus años de adolescencia (O'Grady y Hattori, 2016: 52-54).

Si los contextos de uso no son variados, se puede dar la paradoja de que los hablantes egresados de las escuelas sean los más capacitados para utilizar el idioma en espacios formales inexistentes, y que no puedan utilizarlo en los espacios informales existentes. Para evitarlo, es tan importante promover el uso del kaqchikel en espacios formales de los que ha sido históricamente excluido como recuperar espacios cotidianos de los que está siendo expulsado recientemente. No son pocas las ocasiones en que, por centrar todo el “esfuerzo por superar el fenómeno de la diglosia ocupando espacios formales reconocidos por la sociedad hegemónica (...), se ha dejado de estudiar lo cotidiano” (Sichra, 2003: 13). Así pues, además de evitar que la escuela castellanizante siga provocando la pérdida del kaqchikel, y promover la adquisición por parte de los niños que no lo han recibido en casa, “las familias deben rescatar su legítima posición de ser las primeras maestras de nuestros idiomas” (Littlebear, 2007; véase Fishman, 1991: 373-375). De poco sirve conseguir nuevos hablantes en la escuela, si estos no viven en kaqchikel fuera de ella y no lo transmiten a las siguientes generaciones (cf. Sichra, 2003: 18-19).

Por todo lo expuesto, “debemos usar todos los recursos (...) por preservar nuestros idiomas en lugar de cifrar todas nuestras esperanzas sólo en uno” (Littlebear, 2007). Para que el trabajo de *Ruk'u'x Qatinamit* tenga un impacto real, se deben buscar sinergias con todas las organizaciones y personas que trabajan por la revitalización del kaqchikel en diferentes ámbitos: otras escuelas comunitarias o del sistema oficial; escuelas de vacaciones que ofrecen a los niños un entorno lúdico para la utilización del idioma; programas de enseñanza y alfabetización de adultos; iniciativas de educación superior como la Universidad Maya Kaqchikel; la ALMG; jóvenes que crean memes o usan el kaqchikel en *facebook* (véase Holton, 2011: 371-399; Moriarty, 2011: 453-456; Cru, 2014); grupos de música, danzas y teatro tradicionales o que utilizan la lengua indígena en géneros musicales como el rock, el hip-hop o el género cantautor<sup>22</sup> (véase Moriarty, 2011: 456-457; Hornberger y Swinehart, 2012); editoriales mayas como Cholsamaj, Nawal Wuj o Maya Na'oj; espacios de creación artística como *Kamin*; grupos de activistas que buscan mayor integración de los *kaqchikela'* como *Kaji' Imox Kaqchikel Winaq*, etc. Además de profundizar en cada uno de estos caminos ya abiertos, es necesario construir puentes para que las iniciativas existentes se enriquezcan mutuamente y explorar otros cami-

---

22 Sotz'il, Grupo Aj, Ajb'atz Rock, Ijatz Urbana, B'alam Ajpu', Sara Curruchich, Ch'umilkaj, etc.

nos<sup>23</sup>, teniendo en mente que lo fundamental es incidir en la motivación y el uso en el día a día de las familias y las comunidades, y a largo plazo hacer frente a la subordinación estructural que sufren los mayas en Guatemala.

## 6. Conclusiones

Hace años, conversando con un activista kaqchikel al que acababa de conocer, me dijo que en Guatemala no hay Movimiento Maya, sino mayas en movimiento. Pese a lo sarcástico de la frase, no le faltaba razón. Una de las limitaciones más importantes del Movimiento Maya es precisamente la falta de unión y búsqueda de sinergias a las que se ha aludido anteriormente, junto con la capacidad de autosostenerse económicamente, y poder marcar así una agenda propia a largo plazo. Entre las razones de la desunión, los *kaqchikela'* suelen mencionar la religión, el sistema de partidos, la violencia o la competencia que implica conseguir financiación o un puesto de trabajo en un contexto de escasez.

En este sentido, *Ruk'u'x Qatinamit* ofrece algunas luces sobre lo que podría ser el Movimiento Kaqchikel o el Movimiento Maya. Han decidido colaborar sin necesidad de financiación externa y, pese a depender de financiación externa para sostener su actividad, son capaces de marcar su agenda y perseguir objetivos y estrategias a largo plazo. Más allá de la ayuda que puedan prestar los agentes estatales o la cooperación internacional, la supervivencia del kaqchikel dependerá en gran medida del grado de organización de la sociedad civil, y estas escuelas, pese a todas sus debilidades, están abriendo un importante camino para lograrlo.

En estos seis años han mejorado sustancialmente la formación de los docentes; han aumentado la presencia del kaqchikel en el ámbito curricular y el paisaje lingüístico; han creado materiales pertinentes para la enseñanza del kaqchikel y para la enseñanza de otras áreas curriculares en la lengua originaria; han incidido en la actitud de la comunidad educativa hacia su idioma y su cultura a través de actividades de sensibilización y resultados académicos positivos; están abriendo un camino efectivo para la adquisición secundaria del idioma con evidentes mejoras metodológicas; y están demostrando que el kaqchikel tiene la capacidad de ser utilizado en cualquier ámbito que se propongan sus hablantes. Con todo, todavía queda un largo camino por recorrer.

Uno de los mayores retos que ha asumido la red es ampliar el modelo de inmersión a las cuatro escuelas, para lo cual una de las directoras está planificando empezar en 2018 desde la fase de preprimaria. Asimismo, se están buscando recursos económicos para elaborar mate-

---

23 Medios de comunicación (véase Moriarty, 2011: 449-453), espacios lúdicos, producción cultural diversa, grupos comunitarios, etc.

riales didácticos que apoyen la enseñanza de todas las asignaturas en kaqchikel. La experiencia piloto que está llevando a cabo una de las escuelas muestra la senda que puede seguirse, pero será necesario adaptar esta experiencia, teniendo en cuenta que en las otras escuelas los alumnos comienzan su escolaridad a los seis años.

## 7. Bibliografía citada

ADAMS, Richard, y Santiago BASTOS, 2003: *Las relaciones étnicas en Guatemala, 1944-2000*, Antigua Guatemala: Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica (CIRMA).

AGIRREZABAL, Lorea (coord.), 2010: *La experiencia vasca. Claves para la recuperación lingüística e identitaria*, Eskoriatza: Garabide Kultur Elkarte [http://www.garabide.eus/fitxategiak/dokumentuak/doks/garabide-claves-para-la-recuperacion-linguistica-e-identitaria-2.pdf].

ANNIS, Sheldon, 1987: *God and production in a guatemalan town*, Austin: University of Texas Press.

BANCO MUNDIAL, 2009: *Guatemala. Evaluación de la pobreza. Buen desempeño a bajo nivel*. [http://www.segeplan.gob.gt/downloads/GuatemalaPovertyAssessmentSpanish.pdf].

BARREÑA, Andoni, y otros, 2007: "Does the number of speakers of a language determine its fate?", *International Journal of the Sociology of Language* 186, 125-139.

BRENZINGER, Matthias, y otros, 2003: *Language Vitality and Endangerment*, Paris: UNESCO.

CHIODI, Francesco, 1990: "Guatemala" en Francesco CHIODI (comp.): *La educación indígena en América Latina. México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia*, tomo 1, Quito: Proyecto EBI (MEC-GTZ) y Abya Yala.

COJTI CUXIL, Demetrio, 1995: *Ub'aniik ri una'ooj uchomab'aal ri Maya' tinamit. Configuración del pensamiento político del pueblo Maya*, 2.ª parte, Guatemala: Cholsamaj.

COJTI CUXIL, Demetrio, 1999: "Políticas para la reivindicación de los mayas" en Edward FISCHER y Robert McKENNA BROWN (eds.): *Rujotayixik ri Maya' b'anob'al. Activismo cultural maya*, Guatemala: Cholsamaj, 31-82.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE GUATEMALA, 2011: *Acuerdo gubernativo 320-2011. Reglamento de la Ley de Idiomas Nacionales de Guatemala*, Guatemala.

CRU, Josep, 2014: "Language revitalisation from the ground up: promoting Yucatec Maya on Facebook", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 36, 284-296.

DARY, Claudia, 1995: "Historia del Mestizaje", *Identidad* 17, Prensa Libre, 2 de septiembre de 1995.

ENGLAND, Nora, 2002: "Maya Linguists, Linguistics, and the Politics of Identity", *Texas Linguistic Forum* 45, 33-45.

ENGLAND, Nora, y otros, 1993: *Maya' chii', los idiomas mayas de Guatemala*, Guatemala: Cholsamaj.

FALS BORDA, Orlando, 2009: *Una sociología sentipensante para América Latina*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

FISHMAN, Joshua, 1991: *Reversing Language Shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Clevedon: Multilingual Matters.

FUNDACIÓN RIGOBERTA MENCHÚ TUM (FRMT), 2009: *Mimeq Wajlejb'ahil yib'antox q'anej Maya', b'ay konob' Xeq'a. Waqeb' Chej, uqeb' Lamb'at k'al waxaq Mulu, yul k'ank'in. Memoria congreso nacional lingüístico, 19-21 noviembre 2008*, Guatemala: Maya Na'oj.

GARZÓN, Susan, 2000: "Estudio de San Juan Comalapa" en Susan GARZÓN y otros: *La vida de nuestro idioma. El mantenimiento, cambio y revitalización del idioma Maya Kaqchikel*, Guatemala: Cholsamaj, 193-226.

GORDILLO CASTILLO, Enrique, Tania SAGASTUME PAIZ y Arturo TARACENA ARRIOLA, 2003: *Etnicidad, estado y nación en Guatemala, 1808-1944*, vol. I, Antigua Guatemala: Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica (CIRMA).

GORDILLO CASTILLO, Enrique, Tania SAGASTUME PAIZ y Arturo TARACENA ARRIOLA, 2004: *Etnicidad, estado y nación en Guatemala, 1944-1985*, vol. II, Antigua Guatemala: Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica (CIRMA).

GRENOBLE, Lenore A., 2011: "Language ecology and endangerment" en Peter K. AUSTIN y Julia SALLABANK (eds.): *The Cambridge handbook of endangered languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 7-44.

HARBERT, Wayne, 2011: "Endangered languages and economic development" en Peter K. AUSTIN y Julia SALLABANK (eds.): *The Cambridge handbook of endangered languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 403-422.

HEINZE BALCAZAR, Ivonne, 2008: "Identity, modernity and language shift in kaqchikel maya adolescents", *Kansas Working Papers in Linguistics* 30, 21-30.

HERRERA, Guillermina, 1990: "Las lenguas indígenas de Guatemala: situación actual y futura" en Nora ENGLAND y Stephen R. ELLIOTT (comps.): *Lecturas sobre lingüística maya*, Antigua Guatemala: Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica (CIRMA).

HOLTON, Gary, 2011: "The role of information technology in supporting minority and endangered languages" en Peter AUSTIN y Julia SALLABANK (eds.): *The Cambridge handbook of endangered languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 371-399.

HORNBERGER, Nancy H. (ed.), 2008: *Can school save indigenous languages? Policy and practice on four continents*, New York: Palgrave McMillan.

HORNBERGER, Nancy H., 2009: “Multilingual Education Policy and Practice: Ten Certainties (Grounded in Indigenous Experience)”, *Working Papers in Educational Linguistics* 24/2, 1-18.

HORNBERGER, Nancy H., y Karl F. SWINEHART, 2012: “Bilingual intercultural education and Andean hip hop: Transnational sites for indigenous language and identity”, *Language in Society* 41, 499-525.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE), 1981: *Censos Nacionales IX de Población y IV de Habitación*, Guatemala: Instituto Nacional de Estadística.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE), 2002: *Censos Nacionales XI de Población y VI de Habitación*, Guatemala: Instituto Nacional de Estadística.

KAUFMAN, Terrence, 1974: *Idiomas de Mesoamérica*, Guatemala: José de Pineda Ibarra.

LITTLEBEAR, Richard, 2007: “Preface” en Gina CANTONI (ed.): *Stabilizing indigenous Languages*, Flagstaff: Northern Arizona University, xi-xiii.

LÓPEZ, Luis E., y Wolfgang KÜPER, 2000: *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Documento de trabajo de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) [[http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes\\_comp1.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf)].

LÓPEZ RIVAS, Óscar H., y José Enrique CORTEZ SIC, 2016: “Las Escuelas Normales en Guatemala. Origen y desarrollo, crisis y situación actual”, *Historia de la Educación Latinoamericana* 18, núm. 26, 71-89.

McKENNA BROWN, Robert, 1991: *Language maintenance and shift in four kaqchikel maya towns*. Tesis de doctorado, Tulane University (Center for Latin American Studies).

McKENNA BROWN, Robert, 1999: “Movimiento pro idiomas mayas en Guatemala” en Edward FISCHER y Robert McKENNA BROWN (eds.): *Rujotayixik ri Maya' b'anob'al. Activismo cultural maya*, Guatemala: Cholsamaj, 199-214.

McKENNA BROWN, Robert, 2000a: “Estudio de San Antonio Aguascalientes y el Valle de Quinizilapa” en Susan GARZÓN y otros (eds.): *La vida de nuestro idioma. El mantenimiento, cambio y revitalización del idioma Maya Kaqchike*, Guatemala: Cholsamaj, 155-192.

McKENNA BROWN, Robert, 2000b: “Revitalización de los idiomas mayas en Guatemala” en Susan GARZÓN y otros (eds.): *La vida de nuestro idioma. El mantenimiento, cambio y revitalización del idioma Maya Kaqchikel*, Guatemala: Cholsamaj, 227-247.

MORIARTY, Máiréad, 2011: “New roles for endangered languages” en Peter K. AUSTIN y Julia SALLABANK (eds.): *The Cambridge handbook of endangered languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 446-458.

MUMFORD, Lewis, 1992 [1934]: *Técnica y civilización*, Madrid: Alianza Editorial.

O'GRADY, William, y Ryoko HATTORI, 2016: "Language Acquisition and Language Revitalization", *Language Documentation & Conservation* 10, 46-58.

QUIJANO, Aníbal, 2014: "Colonialidad del poder y clasificación social" en Boaventura DE SOUSA SANTOS y María Paula MENESES (eds.): *Epistemologías del sur (perspectivas)*, Madrid: Akal.

REYNOLDS, Jennifer F., 2009: "Shaming the shift generation. Intersecting ideologies of family and language revitalization in Guatemala" en Paul V. KROSKRITY y Margaret C. FIELD (eds.): *Native American language ideologies. Beliefs, practices and struggles in indian country*, Tucson: The university of Arizona press, 213-237.

RICHARDS, Julia Becker, 2000: "Estudio de San Marcos La Laguna" en Susan GARZÓN y otros (eds.): *La vida de nuestro idioma. El mantenimiento, cambio y revitalización del idioma Maya Kaqchikel*, Guatemala: Cholsamaj, 103-154.

RICHARDS, Michael, 2003: *Atlas lingüístico de Guatemala*, Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

RICHARDS, Michael, y Julia Becker RICHARDS, 1998: "Persistencia del idioma Kaqchikel (de 1524 a la actualidad)", *Mesoamérica* 35, 27-48.

RICHARDS, Michael, y Julia Becker RICHARDS, 1999: "Educación maya: análisis histórico y contemporáneo de la política de educación en los idiomas mayas" en Edward FISCHER y Robert McKENNA BROWN (eds.): *Rujotayixik ri Maya' b'anob'al. Activismo cultural maya*, Guatemala: Cholsamaj, 235-250.

SALDIVIA WILLIAMS, Marcela, 1989: *Ámbitos de uso del kaqchikel y el castellano en Santo Domingo Xenakoj, Sacatepéquez*, Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

SÁNCHEZ CARRIÓN, José María, 1987: *Un futuro para nuestro pasado: claves para la recuperación del euskera y teoría social de las lenguas*, San Sebastián: edición del autor.

SICHA, Inge, 2003: "¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? La situación sociolingüística en América Latina y la planificación lingüística", conferencia presentada en el Seminario Mineduc - UNAP: Contexto Sociolingüístico en Comunidades Escolares Indígenas de Chile, Universidad Arturo Prat, Iquique.

WUQU' AJPUB', 2000: "La escuela en la vida de un maya kaqchikel" en Susan GARZÓN y otros (eds.): *La vida de nuestro idioma. El mantenimiento, cambio y revitalización del idioma Maya Kaqchikel*, Guatemala: Cholsamaj, 249-271.

ZIMMERMANN, Klaus, 1997: "Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala", *Revista Iberoamericana de Educación* 13, 113-127.