

TESIS DOCTORAL

PRESENCIA HISTORICA DEL DISCURSO Y DEBATE CONFESIONAL Y LAICO, SU INCIDENCIA EN LA CONSTRUCCION-EVOLUCIÓN DE LA TEORIA Y RACIONALIDAD CURRICULAR EN LA EDUCACION GUATEMALTECA

DR. ANGEL VALDEZ ESTRADA
ASESOR



FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACION

GUATEMALA OCTUBRE 2018

TOMO I

JORGE LUIS ZAMORA PRADO

El presente informe fue
presentado por el autor
como trabajo previo a
optar el Grado de Doctor
en Educación.

Guatemala octubre 2018

INDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCION	5
CAPITULO I	10
1.1. LÍNEA DE INVESTIGACION	10
1.2. TEMA	10
1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.4. JUSTIFICACION	21
1.5. ALCANCES Y LÍMITES	23
1.6. OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS	25
1.7. METODOLOGIA EMPLEADA	26
CAPITULO II	38
2.1. ESTADO DEL ARTE	38
2.2.1. Teoría del Pensamiento complejo	47
2.2.2 PARADIGMA CRÍTICO	64
2.2.3. LA LECTURA DESDE EL ENFOQUE DE LA CIENCIA	84
SOCIAL CRÍTICA.....	84
2.3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DESDE LA MIRADA DESDE LA TEORIA CURRICULAR.....	92
2.3.1 TEORIA DE LA REPRODUCCION SOCIAL-CULTURAL	92
2.3.2. LA TEORÍA POST-COLONIALISTA DEL CURRÍCULO Y LA.....	102
COLONIALIDAD DEL SABER.....	102
2.4. SOBRE LOS PARADIGMAS SOCIO-HISTORICOS QUE INFORMAN LA INVESTIGACION	112
2.4.1. PARADIGMA FILOSÓFICO-ILUSTRADO.....	113
2.4.2. PARADIGMA TEOLÓGICO-CONSERVADOR	116
2.4.3. PARADIGMAS POSITIVISTA LIBERAL Y CONSERVADOR	120
2.4.4. PARADIGMA POST-POSITIVISTA.....	127
2.5. EL LAICISMO Y LA CONFESIONALIDAD	132

2.5.1. SIGNIFICACION CONCEPTUAL DEL LAICISMO	132
2.5.2. ANTECEDENTES HISTORICOS, DESCRIPCION Y CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION LAICA	154
2.5.3. EL LIBERALISMO Y ESTADO LAICO	177
2.5.4. DESCRIPCION Y CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION CONFESIONAL.....	188
2.5.5. EL CONSERVADURISMO Y EL ESTADO CONFESIONAL.....	196
2.5.6. LIBERTAD DE CONCIENCIA, LIBERTAD DE CULTOS Y LIBERTAD DE PENSAMIENTO	200
2.5.7. EDUCACION CIUDADANA.....	210
CAPITULO III	213
MARCO CONTEXTUAL	213
3.1. Contexto Educativo en el primer período Post-Independentista hasta 1838 y la presencia del Paradigma Filosófico-Ilustrado.....	213
3.2. Contexto Educativo en el segundo período 1838-1871 y la prevalencia del Paradigma Teológico-Conservador.....	304
3.3. Contexto Educativo en el tercer período1871-1885 y la prevalencia del Paradigma Positivista-Liberal.....	340
3.4. Contexto Educativo en el cuarto período 1885-1944 y la prevalencia del Paradigma Positivista-Conservador	521

RESUMEN

La problemática investigada se inscribe en un estudio diacrónico, por el que se buscó conocer la incidencia del debate confesional y laico en los procesos curriculares.

Con base a tal orientación el análisis de la problemática se ha ordenado y estudiado en función de cuatro períodos identificados en la forma siguiente: Primer período Pos-independentista hasta 1838, segundo período 1838-1871, tercer período 1871-1885, cuarto período 1885-1944 y quinto período 1944-2005, los cuales se categorizan en función de los paradigmas sociohistóricos siguientes: filosófico-ilustrado, teológico-conservador, positivista-liberal y postpositivista Neo-teológico.

Como principal hallazgo de la presente investigación, se identifica que el debate confesional o laico si ha incidido en el modelaje del tipo de educación que se ha buscado implantar en los períodos históricos recurrentes. Incidencia que no ha impactado en la misma proporción, en el sentido que la construcción y evolución de la teoría y racionalidad curricular se ha visto permeada de una tendencia y logros progresistas bajo la influencia del enfoque laicista, así se demuestra históricamente en la configuración de la primera modernidad educativa en el período de Mariano Gálvez, de la primera generación liberal, que conduce a la segunda generación liberal de 1871, que da impulso a una segunda modernidad educativa en cuyos fundamentos se asienta a la postre el modelo de educación vigente.

Se concluye consecuentemente, que la prevalencia de una u otra tendencia marca períodos cíclicos de alternancia, que finalmente llevan al paradigma que impone el modelo educativo-curricular determinante en la actualidad, correspondiendo al Positivista Liberal, reconvertido en un Paradigma Post-positivista en el que

elementos de tendencia neo-confesional hacen presencia indirecta desde una influencia institucional religiosa en cuanto a oponerse a la inclusión de componentes y prácticas curriculares en procesos educativos vigentes, tales como la educación en reproducción sexual, salud reproductiva y planificación familiar, entre otros.

INTRODUCCION

El tema de *“Presencia histórica del discurso y debate confesional y laico, su incidencia en la construcción-evolución de la teoría y racionalidad curricular en la educación guatemalteca”*, se propone como contenido investigativo, desde el enfoque de los paradigmas socio-históricos teológico, filosófico, positivista y post-positivista.

Desde el marco contextual de la investigación se ha buscado introducirse en la comprensión de las incidencias e influencias de la relación iglesia-Estado-educación, para lo cual encuentra que se requiere en principio estudiar el impacto de la educación confesional, a partir del debate liberal-conservador en el período independista de nuestro país, para luego transcurrir al otro momento histórico de estudio de retorno a la concepción teológica neo-colonial, que implica una reversión en los avances de cambio educacional. Lo cual genera un agotamiento de modelo educativo, que lleva a la transición de un nuevo paradigma en la educación, asentado en el emergente positivismo, que implica el acontecimiento de mayor evolución institucional de la educación, en el marco de la Revolución Liberal de 1871. Período liberal en donde se reafirman los principios de gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza y se consolida la educación laica.

Un cuarto período de estudio deviene con la finalización de la llamada Reforma Liberal, hasta el movimiento revolucionario de 1944. Y un quinto período se organiza a partir del gobierno revolucionario del Dr. Juan José Arévalo, que abarca finalización de la llamada contrarrevolución hasta el año 2005, en el cual entran en vigencia los primeros diseños curriculares que introducen el concepto de Currículo Nacional Base –CNB- en el marco de la Reforma Educativa.

En todos los períodos descritos luego del análisis de la relación Iglesia-Estado-educación, se ha buscado establecer el nivel de incidencia así como los avances en la construcción y evolución de las teorías curriculares en el medio educativo

nacional ya sea con prevalencia laica o confesional, y en esa medida ampliado o reducido la capacidad de autonomía individual como fundamento en cuanto a la formación del ejercicio legítimo de ciudadanía.

Desde el marco teórico la temática investigativa persigue explicar desde las teorías epistemológicas del pensamiento complejo, de la teoría crítica y de la ciencia social crítica; así como desde las teorías curriculares críticas de la reproducción cultural y de la teoría de la post-colonización del currículo la incidencia del discurso y debate confesional y laico en la teoría y racionalidad curricular que ha impregnado a la educación nacional.

Desde las perspectivas epistemológicas se ha asumido a la Teoría del Pensamiento Complejo de Edgar Morín, la Teoría Crítica, la que se formula en función del Racionalismo Crítico de Karl Popper y de la Ciencia Social Crítica de Jürgen Habermas. Desde la perspectiva correspondiente a la interpretación de la incidencia y evolución curricular se ha fundamentado en el análisis en base a las teorías curriculares críticas de la Reproducción Socio-Cultural de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, así como de la Teoría de la Post-colonización del Curriculum, de Tomás Tadeo da Silva. Entre ambas perspectivas –la epistémica y la curricular- se busca triangular un cruce crítico a efecto de encontrar la fundamentación teórica e incidencia histórica de lo que en la presente investigación se categoriza como reproducción del conocimiento por adoctrinamiento.

Desde la epistemología de la complejidad se asume el principio de *incertidumbre racional*: que plantea Morín, entendido como la forma de mantener vigilancia autocrítica, de forma que se evite que la racionalidad se arriesgue permanentemente a caer en la ilusión racionalizadora. Para tal efecto, la racionalidad es asumida desde el enfoque de racionalidad constructiva y crítica, caracterizada por permanecer abierta a la discusión para evitar que se vuelva a encerrar en una doctrina y se convierta en racionalización. De forma tal que

mientras desde la categoría racionalidad se funda el análisis en la presente investigación de la tendencia laicista, y a su vez la categoría racionalización permite hacer lo propio con la tendencia confesional.

Desde el otro enfoque epistémico, fundado en la teoría crítica, en su versión de la ciencia social crítica postulada por Jürgen Habermas, se genera una ruta de ampliación y complementación teórica de la racionalidad crítica, de donde se derivó la categorización de *instrumentalización racional por abstracción*, a efecto de fundamentar el análisis de las racionalidades confesional y laica desde el enfoque del discurso de los *intereses constitutivos de saberes*, como Habermas denomina a su teoría del conocimiento en el marco de la ciencia social crítica.

Siempre desde el enfoque crítico, la segunda fundamentación se apoya en la teoría del racionalismo crítico de Karl Popper, quién aplica los principios del racionalismo crítico, proveniente del área de la epistemología, a la teoría social.

Desde la segunda perspectiva teórica la curricular que fundamenta la presente investigación, se adopta la teoría crítica de “Reproducción socio-cultural”, que surge postulada como teoría sociológica, de Bourdieu de quien se aplica la teoría de la “violencia simbólica”, entendida esta como la imposición oculta, cuyo valor impuesto corresponde al arbitrario cultural legitimado y presentado como algo natural, que genera un “habitus” que está en el origen de las diferenciaciones sociales, alienando a aquellos que no pueden incorporarse a la cultura dominante. Desde tal enfoque se formula una revisión crítica en función si la teoría de la reproducción social-cultural hace inclusiva a las racionalidades confesional y laica para poder explicar su incidencia reproductiva en la construcción teórica curricular y si el rol en la reproducción social y cultural en cuanto a los factores hegemónicos ideológica y culturalmente dominantes se amplían a los arbitrarios de carácter doctrinario. Se busca analizar hasta donde los proyectos curriculares han ido necesitando de pensar y repensar la educación como un “proceso transformativo”, o bien hasta donde han frenado tal proceso replicando racionalizaciones devenidas contrarias a los avances propios del desarrollo social-educativo.

Desde la teoría de la reproducción cultural, el currículo de la escuela está basado en la cultura dominante y por lo mismo transmitido a través de un código hegemónico de clase, ante lo cual la presente investigación busca ampliar tal reproducción a la influencia de otro código igual hegemónico desde un entorno cultural distinto al de clase social dominante, reproducido por adoctrinamiento, como una modalidad de reproducción no abarcada en la reproducción de clase social. Para tal efecto se formula la categorización de *“Reproducción por adoctrinamiento”*.

Por su parte la teoría de la post-colonización del currículum de Tomaz Tadeu da Silva, se asume desde la perspectiva teórica de lo poscolonial del currículo devenida de la teoría sociológica de lo decolonial, que permite a partir de los contenidos expuestos y las formas de transmitir dichos contenidos en las escuelas, la explicación desde una privilegiada visión euro-céntrica. Tal teoría señala que no es ajeno a ningún docente que haya tenido algún tipo de acercamiento a los diseños curriculares, que los contenidos den cuenta de una selección orientada a preservar tradiciones e instituciones reflejo de un aporte cultural dominante devenido de las estructuras coloniales, y que, como en toda selección, haya arbitrariedad.

En la presente investigación se parte por estudiar el llamado paradigma teológico que prevaleció durante el periodo colonial y post independentista que es donde se marca el punto inicial de la presente investigación, paradigma caracterizado por asumir como núcleo central a la religión y a la iglesia, generando con ello una racionalidad que fundamentalmente impregnó en la educación a la teología como eje y teoría curricular bajo control directo de la iglesia, y por la cual tal paradigma se erigió como la centralidad del conocimiento y del saber, al cual debía de supeditarse la validez y legitimidad de las otras disciplinas tanto educativas como científicas.

Como reacción a tal paradigma teológico, surge el paradigma filosófico-ilustrado, con lo que el dogma va dejando la centralidad y la va asumiendo la razón, es decir de lo teológico se va transitando a lo ilustrado y a lo científico, aspectos que van repercutiendo e incidiendo en la estructuras curriculares de los procesos educativos tanto escolarizados como de nivel superior. Los antecedentes históricos evidencian que el avance ilustrado experimenta una ruptura abrupta, como resultado de la restauración ideológica y política del sector conservador, y desde tal influencia en la educación se produce un corte en la incidencia del paradigma filosófico ilustrado, lo que lleva a derivar en un nuevo giro socio-histórico generado siempre desde el escenario político al paradigma científico-positivista en la segunda parte del siglo XIX de manos del movimiento liberal; de donde se transita en la segunda parte del siglo XX a una interpretación sociológica post-positivista y a una versión renovada de un neo-teologismo, que a diferenciaba del positivismo del período anterior, en el campo educativo de identifica por la presencia de un conductismo dominante y una presencia religiosa diversificada y en función de la oferta y demanda de un mercado de valores religiosos.

Los paradigmas socio-históricos delimitados por períodos históricos en que se integra la presente investigación responden a cortes metodológicos devenidos de acciones sociales de impacto ideológico, político, cultural y doctrinal en la educación nacional, que implicaron por lo mismo, ya sea giros, rupturas o continuidades en el desarrollo de la teoría o praxis curricular prevaleciente. No es por lo mismo una periodización de tradición histórica, sino busca explicarse en el desarrollo del paradigma sociológico.

Consecuentemente, la investigación aborda los paradigmas socio-históricos desde donde busca determinar el análisis hermenéutico de contextos, documentos y discursos que en el tema curricular se han construido históricamente al interno del sistema educativo nacional, para efectos de derivar las tendencias educativas sobre las cuales se puede identificar el nivel de incidencia de corrientes ya sea laicas o confesionales y su implicación social.

CAPITULO I

GENERALIDADES

1.1. LÍNEA DE INVESTIGACION

Paradigmas Curriculares

1.2. TEMA

“Presencia histórica del discurso y debate confesional y laico, su incidencia en la construcción-evolución de la teoría y racionalidad curricular en la educación guatemalteca”

1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La problemática a investigar se inscribe en un estudio diacrónico, por el que se busca conocer la incidencia del debate confesional y laico en los procesos curriculares a la largo de determinados períodos focalizados a la luz de las diversas tendencias curriculares que han venido informando a los procesos educativos macro en el contexto nacional, así como la incidencia en los mismos de los diversos paradigmas histórico-sociales.

Al influjo del proyecto de la modernidad y del movimiento ilustrado, emergieron los movimientos emancipatorios en América, en los cuales Guatemala no fue la excepción, sin embargo tal modernidad le tocó enfrentar toda una tradición confesional arraigada en los poderes tradicionales, que durante todo el período de la conquista y el colonial dominaron la cultura y el poder público, de forma que se conformó un tipo de control por parte de las élites detentoras del poder, sobre la base de un saber resguardado en la esclavitud, la ignorancia, el fanatismo y el irracional dominio del hombre por el hombre; en el cual la educación constituía factor estratégico para instruir a minorías poblacionales para reproducir un tipo de educación dogmática fundada en verdades, reveladas, absolutas y eternas.

Tal contexto educacional busca trascender inmediatamente al movimiento emancipador de la región centroamericana, y se logra en un corto período sentar las primeras bases de la institucionalidad educativa a nivel del Estado de Guatemala; acciones que fueron vistas como un socavamiento a los privilegios y cuotas de poder del dominio tradicional, tal como lo representó la transición del control educativo de manos de la Iglesia Católica al sector gubernamental; por parte del sector liberal. Tal pérdida del control educativo por parte del sector conservador se asumió como una de las contradicciones de mayor conflictividad, y que trajo consigo la reacción conservadora, y en el contexto educativo representó conjuntamente con el resquebrajamiento de la estructura política federal y el impulso de la República el regreso del control educativo a manos de la iglesia

católica, Tal hecho conllevó la pérdida de la institucionalidad gubernativa recién iniciada de la educación, y su retorno a planes y textos de estudio de carácter religioso. Sin embargo, el corto período de la experimentación liberal, había logrado la experiencia de una educación liberada del poder conservador, más los avances de laicismo educativo en las otras naciones de América Latina, tornó insostenible tal retorno a un pasado educativo que negaba toda posibilidad de progreso y transformación social.

Es así como se presenta un nuevo giro histórico-sociológico que impacta en forma determinante en la educación del país, y que sienta las bases de la modernización de la educación nacional. La educación es recuperada por el Estado, reformulándose toda una reinstitucionalidad educativa de forma que se constituye la educación pública, y todo un bagaje curricular inédito en la historia educativa del país, todo ello bajo las premisas liberales de educación gratuita, obligatoria y laica.

La mayoría de las conquistas obtenidas en el período llamado de la “Revolución Liberal”, en el campo educativo, se constituyeron en irreversibles y por lo mismo permanentes, tal los casos de la escuela pública, la educación a cargo del Estado y la educación laica. Sin embargo, se marca una diferencia entre la concepción educativa del período liberal fundante, y los posteriores períodos, en los que se asumen formas híbridas identificadas en un liberalismo-conservador, que en el caso de la educación, la formalidad institucional mantiene las formas devenidas de las libertades cívicas, sin embargo las tendencias del contenido curricular no responden a esa misma aspiración.

De alguna manera las diversas libertades cívicas del liberalismo fundante, vienen a constituir formas diversas en el contexto educativo, tal el caso de la libertad de cultos, que hace que en los períodos posteriores, el monopolio de acceso a la educación por parte de la religión católica, se vea destronado por la presencia de otras confesionalidades, y que en los períodos últimos de estudio de la presente

investigación, configuran el pluralismo religioso que se hace del control de la educación en el sector privado.

La presente investigación plantea su problema alrededor de la pregunta sobre:

¿De qué forma los diversos paradigmas socio-históricos han generado los contextos y discursos que dentro del sistema educativo han derivado en la incidencia del debate confesional y laico y que han influido históricamente en la construcción y evolución de la teoría y racionalidad curricular en la educación guatemalteca?

Tal problema planteado se aborda desde un desarrollo temporal diacrónico o sea tal como se ha desarrollado a través del tiempo. Es desde tal perspectiva prevalece un abordaje histórico-sociológico. Con base a tal orientación el análisis de la problemática se ha ordenado en función de cinco períodos vinculados a la identificación de un paradigma socio-histórico en la forma siguiente:

Período	Paradigma
Pos-Independentista hasta 1838	Filosófico-Ilustrado
De 1838 a 1871	Teológico-conservador
De 1871 a 1885	Positivista-Liberal
De 1885 a 1944	Positivista-Conservador
De 1944 a 2005	Post-positivista-neo-teológico

La articulación de períodos históricos y paradigmas sociológicos se formulan en función de cortes metodológicos que en investigación interpretativa responden a referenciar a formas concretas de percibir y abordar los cambios en la interrelación de subjetividades y acciones desde un enfoque multirreferencial, como resultado de las incidencias emergentes de carácter ontológico y epistemológico que conforma el abordaje metodológico en general. Este posicionamiento permite asumir el proceso analítico desde lo sociológico con énfasis ubicado en las

construcciones identitarias, ideológicas, políticas y culturales que impliquen significaciones productoras de sentido en materia educativa; y desde lo historiográfico, incluye las determinantes históricas de la institucionalidad educativa, con el fin de aportar desde el espacio de nuevas miradas e interpretaciones variadas de la problemática situada.

De tal análisis la importancia de responder la interrogante planteada reside en el hecho de poder establecer lo que se identifica en la presente investigación como la primera modernidad educativa, asentada en los principios liberales y en las libertades cívicas de libertad de pensamiento, de expresión, de culto y de conciencia, y su transición a una segunda modernidad educativa, asentada en la libertad de enseñanza, de cátedra y educación laica, además de los principios fundados en el conocimiento y ejercitación de los derechos humanos.

En resumen, el planteamiento del problema busca establecer el nivel de incidencia así como los avances en la construcción y evolución de los procesos curriculares en el medio educativo nacional, en función de hasta donde los mismos han sido permeados ya sea por el enfoque laico o confesional, y en esa medida ampliado o reducido la transición de una primera a una segunda modernidad educativa.

Para tal efecto, desde el marco teórico propuesto se persigue fundamentar la problemática con base a las perspectivas epistemológicas de la Teoría del Pensamiento Complejo de Edgar Morín, la del Racionalismo Crítico de Karl Popper y de la Ciencia Social Crítica de Jürgen Habermas. Desde la perspectiva correspondiente a la interpretación de la incidencia y evolución curricular se ha fundamentado en el análisis en base a las teorías curriculares críticas de la Reproducción Socio-Cultural de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, así como de la Teoría de la Post-colonización del Curriculum, de Tomás Tadeo da Silva. Entre ambas perspectivas –la epistémica y la curricular- se busca triangular un cruce crítico a efecto de encontrar la fundamentación teórica e incidencia

histórica de lo que en la presente investigación se categoriza como reproducción del conocimiento por adoctrinamiento.

Desde la epistemología de la complejidad se asume el principio de *incertidumbre racional*: que plantea Morín, entendido como la forma de mantener vigilancia autocrítica, de forma que se evite que la racionalidad se arriesgue permanentemente a caer en la ilusión racionalizadora. Para tal efecto, la racionalidad es asumida desde el enfoque de racionalidad constructiva y crítica, caracterizada por permanecer abierta a la discusión para evitar que se vuelva a encerrar en una doctrina y se convierta en racionalización.

Morín (1999) diferencia racionalidad de racionalización, señalando para el efecto que “...la racionalización se cree racional porque constituye un sistema lógico perfecto basado en la deducción o la inducción; pero ella se funda sobre bases mutiladas o falsas y se niega a la discusión de argumentos y a la verificación empírica. La racionalización es cerrada, la racionalidad es abierta. La racionalización toma las mismas fuentes de la racionalidad, pero constituye una de las fuentes de errores y de ilusiones más poderosa. De esta manera, una doctrina que obedece a un modelo mecanicista y determinista para considerar el mundo no es racional sino racionalizadora.” (p. 8)

De forma tal que mientras desde la categoría racionalidad se funda el análisis en la presente investigación de la tendencia laicista, y a su vez la categoría racionalización permite hacer lo propio con la tendencia confesional.

Desde el enfoque epistémico fundado en la teoría crítica, en su versión de la ciencia social crítica postulada por Jürgen Habermas, descrita como la que “...sirve el interés emancipatorio hacia la libertad y la autonomía racional” (Carr y Keemmis 1988, p. 149), de manera que se posibilite la explicación y eliminación de los autoentendimientos distorsionados. Habida cuenta que tanto la teoría crítica como la ciencia social crítica, se formulan como reacción a la intensificación

positivista, la misma gira sobre premisas de liberación del cientifismo puro “–la fe en la ciencia misma–”(p. 147). De forma tal, que para que la teoría crítica fundamente la presente investigación que no se orienta en la formulación de teoremas críticos, se hizo necesario emprender una ruta de ampliación y complementación teórica de la racionalidad crítica, de donde se generó la categorización de *instrumentalización racional por abstracción*, a efecto de fundamentar el análisis de las racionalidades confesional y laica desde el enfoque del discurso de los *intereses constitutivos de saberes*, como Habermas denomina a su teoría del conocimiento en el marco de la ciencia social crítica.

La segunda fundamentación se apoya en la teoría del racionalismo crítico de Karl Popper, proveniente del área de la epistemología a la teoría social: sosteniendo que si el conocimiento es esencialmente falible, se debe desarrollar la disposición a rectificar las ideas y a examinarlas de modo crítico, aceptando la crítica objetiva e incluso buscándola activamente. El resultado es una concepción de sociedad abierta y plural, basada en la apertura a la crítica, en la tolerancia, en el rechazo de cualquier tipo de autoritarismo y de dogmatismo.

Desde la segunda perspectiva teórica que fundamenta la presente investigación, como lo es la teoría curricular se da presencia en su devenir histórico de cortes o continuidades entre modelos tradicionales de currículo restringidos a la mera actividad técnica de *cómo hacer* el currículo, y las transiciones curriculares, que han dado lugar en forma emergente a las teorías críticas sobre el currículo, en donde el mismo parte por abordarse como un problema cultural, ideológico, político sobre la base de las relaciones de poder, de donde devine la problematización crítica ¿qué interesa como conocimiento?. De tal interrogante, se parte que los saberes educativos dejan de ser una revelación o reflejo de la naturaleza o de la sociedad, sino el resultado de procesos de reflexión, interpretación y transformación social, lo que da lugar a repensar dichos saberes y por ende el currículo escolar como procesos de interpretación y construcción social

Desde tal óptica las teorías tradicionales del currículo se identifican de esa forma por considerarse que responden a teorías de aceptación, ajuste y adaptación. Por su parte, las teorías críticas y post-críticas "...son teorías de desconfianza, cuestionamiento y transformación radical." (Da Silva, 1999, p. 13). Hasta donde el alcance de la teoría tradicional ha permeado al currículo en el contexto educativo nacional y de qué forma, algunas de las teorías críticas han logrado permitir comprender lo que el currículo hace, es parte del análisis por el que atraviesa la presente investigación.

De las diversas teorías críticas curriculares, se adopta la de "Reproducción social-cultural", que surge postulada como teoría sociológica, para la cual la dinámica social está centrada en el proceso de reproducción del capital cultural de la clase social dominante, para dar cabida a un tipo de interpretación de reproducción intersubjetiva. Tal perspectiva propuesta por Bourdieu y Passeron, se sustenta en que la escuela ejerce una "violencia simbólica", entendida esta como la imposición oculta, cuyo valor impuesto corresponde al arbitrario cultural legitimado y presentado como algo natural, que genera un "habitus" que está en el origen de las diferenciaciones sociales, alienando a aquellos que no pueden incorporarse a la cultura dominante.

Para diversos autores es el dominio simbólico por excelencia de la cultura, lo que da significado y genera reproducción, según Da Silva, "...actúa a través de un delicado mecanismo. Adquiere su fuerza precisamente al definir a la cultura dominante como la cultura. Los valores, los hábitos y costumbres, los comportamientos de la clase dominante son aquellos considerados como constituyendo la cultura." (1999. P. 16)

Desde tal enfoque se formula una revisión crítica en función si la teoría de la reproducción social-cultural hace inclusiva a las racionalidades confesional y laica para poder explicar su incidencia reproductiva en la construcción teórica curricular y si el rol en la reproducción social y cultural en cuanto a los factores hegemónicos

ideológica y culturalmente dominantes se amplían a los arbitrarios de carácter doctrinario. Se busca analizar hasta donde los proyectos curriculares han ido necesitando de pensar y repensar la educación como un “proceso transformativo”, o bien hasta donde han frenado tal proceso replicando racionalizaciones devenidas contrarias a los avances propios del desarrollo social-educativo.

Otra categoría teórica considerada útil para el análisis investigativo y que proponen Bourdieu y Passeron es la de *pedagogía racional*, que implica “...abogar por una pedagogía y un currículo que reproduzcan, en la escuela, para los niños de las clases dominadas, aquellas condiciones que los niños de las clases dominantes tienen en la familia.” (Da Silva, 1999, p. 17).

Desde la teoría de la reproducción cultural, el currículo de la escuela está basado en la cultura dominante y por lo mismo transmitido a través de un código hegemónico de clase, ante lo cual la presente investigación busca ampliar tal reproducción a la influencia de otro código igual hegemónico desde un entorno cultural distinto al de clase social dominante, reproducido por adoctrinamiento, como una modalidad de reproducción no abarcada en la reproducción de clase social. Para tal efecto se formula la categorización de “*Reproducción por adoctrinamiento*”.

Por su parte la teoría de la post-colonización del currículum de Tomaz Tadeu da Silva, se asume desde la perspectiva teórica de lo poscolonial del currículo devenida de la teoría sociológica de lo decolonial, que permite a partir de los contenidos expuestos y las formas de transmitir dichos contenidos en las escuelas, la explicación desde una privilegiada visión euro-céntrica. Tal teoría señala que no es ajeno a ningún docente que haya tenido algún tipo de acercamiento a los diseños curriculares, que los contenidos den cuenta de una selección orientada a preservar tradiciones e instituciones reflejo de un aporte cultural dominante devenido de las estructuras coloniales, y que, como en toda selección, haya arbitrariedad.

Desde el análisis de reconstrucción y reinterpretación de contextos el abordaje de la problemática es socio-histórica, donde las principales categorías teórico-conceptuales se estudian en cuanto a su relación con el currículo y su incidencia educativa abordándose en función de los paradigmas socio-históricos: *filosófico-ilustrado, teológico-conservador, positivista-liberal, positivista-conservador y post-positivista*.

En esta investigación se categoriza como paradigma teológico-conservador a la racionalidad que prevaleció durante el periodo colonial, que experimenta luego un declive en el período post-independentista, -que es donde se marca el punto inicial del presente estudio-, para luego del lapso de irrupción, propiciar la restauración de dicho paradigma, caracterizado por asumir como núcleo central a la religión y a la iglesia, generando con ello una racionalización que fundamentalmente impregnó en la educación a la teología como eje y teoría curricular bajo control directo de la iglesia, y por la cual tal paradigma se erigió como la centralidad del conocimiento y del saber, al cual debía de supeditarse la validez y legitimidad de las otras disciplinas tanto educativas como científicas.

El paradigma teológico-conservador se asumió como fundamento educativo cuya centralidad descansaba en el dogma de forma tal que en el período colonial no podía afirmarse nada que lo contradijera, so pena de calificarse como herejía. En el segundo período de restauración conservadora distanciarse de lo dogmático equivalía a oposición y desestabilidad política.

Como reacción a tal paradigma teológico-conservador del período colonial, surge el paradigma filosófico-ilustrado de la mano del movimiento independentista que da lugar a la república federada católica, en el que el dogma va dejando la centralidad y la va asumiendo la razón ilustrada. Tal giro paradigmático deriva en avances cualitativos en el campo educativo aspectos que van repercutiendo e incidiendo en nuevos procesos educativos desconfesionales tanto escolarizados como de nivel superior. El paradigma teológico-conservador se articula a factores

de incidencia ideológica y política, y desde tales escenarios irrumpe en los avances del proceso educativo filosófico-ilustrado, restableciendo la hegemonía del dogma con lo que restituye la educación confesional, en un nuevo período histórico que se agota en el franco retroceso y estancamiento del proceso educativo, y que lleva a derivarse en un salto cualitativo generado siempre desde el escenario político al paradigma positivista-liberal en los decenios finales del siglo XIX promovido oficialmente por el movimiento liberal; caracterizado por valorar, privilegiar y propugnar la objetividad del conocimiento, la desconfesionalidad educativa y la reivindicación de las libertades fundamentales; de donde se transita a inicios del siglo XX a un paradigma de continuidad positivista pero desde una tendencia liberal conservadora, en donde el proceso de secularización disminuye y se da un declive de los principios fundantes de la reforma liberal. A mediados del siglo XX se identifica un nuevo corte de paradigma categorizado como post-positivista que se traduce en el contexto educativo en un conductismo que aporta una nueva racionalidad a los procesos curriculares del sistema educativo nacional.

Desde los paradigmas socio-históricos se ha podido determinar el análisis hermenéutico de contextos, documentos y discursos que en el tema curricular se han construido históricamente alrededor del sistema educativo nacional, para efectos de derivar las tendencias educativas sobre las cuales se puede identificar el nivel de incidencia de corrientes ya sea laicas o confesionales y su implicación sociocultural.

1.4. JUSTIFICACION

La presente investigación se ve justificada desde del enfoque que históricamente Guatemala, ha sido un país que ha atravesado saltos críticos en el establecimiento de un Estado ya sea confesional o laico; de alguna forma tales corrientes han influido en diversos sectores de la realidad nacional. En especial la educación, ha sido un escenario de reproducción de una u otra tendencia. En qué grado y qué alcances ha tenido tal incidencia en los procesos currículo-pedagógicos, y de qué forma algunos estereotipos, discursos y roles educativos responden a la influencia ya sea del pensamiento confesional o laico, en el transcurso de los paradigmas socio-históricos que hayan podido informarlos, es lo que se ha propuesto identificar y explicar la presente investigación.

A la vez, el hecho de poder llegar a establecer tal incidencia en la educación escolarizada, en cuanto a qué aspectos han influido en la construcción y evolución de la teoría y racionalidad curricular y su relación e impacto en la formación de ciudadanía sobre una base científica y crítica, se considera que puede constituirse en un aporte significativo en el análisis y estudio de la historia educativa nacional.

De igual forma, hasta dónde la praxis curricular ha reflejado un contenido en respuesta a la influencia de una u otra racionalidad –confesional o laica-, y en qué maneras estas reproducen una actitud ya sea conservadora o de librepensamiento, se considera que también es un aporte en el estudio histórico-curricular de la educación nacional.

Todo lo anterior lleva a considerar que el tema del presente estudio, por su no frecuente investigación en materia histórico-curricular y su incidencia en la formación educativa, puede generar interés académico por los espacios de reflexión, análisis y debate que pueda aportar.

La presente investigación por la temática que aborda, se justifica desde los criterios siguientes:

- El de conveniencia, en el sentido que se encuentra que el tema a investigar es de utilidad en cuanto al aporte investigativo sobre los paradigmas histórico-sociales, por los que ha transcurrido la incidencia ya sea confesional o laica en el contenido curricular de los diversos planes de estudio.
- El de relevancia social, por el hecho que se encuentra que los resultados de la investigación pueden llegar a orientarse en función del debate sobre la neutralidad educativa en los diseños y desarrollos curriculares.
- El de implicaciones prácticas, ya que puede contribuir a determinar la conveniencia de fortalecer las políticas educativas y los constructos curriculares a partir de los antecedentes históricos de los procesos educativos nacionales.

1.5. ALCANCES Y LÍMITES

El problema tal como se identificó en su planteamiento, entre sus alcances en principio implicó situar a los paradigmas socio-históricos seleccionados, para efectos de determinar desde tal enfoque las incidencias confesional y laica asumidas como indicadores en la construcción y evolución de la teoría y racionalidad curricular en la educación guatemalteca. Esto es, el haber determinado hasta donde tales tendencias han ido transitando desde lecturas curriculares del tipo de reproducción cultural por adoctrinamiento.

Desde los enfoques confesional y laico se identifica mediante el recorrido histórico la racionalidad curricular construida en la educación guatemalteca, esto es conocer la incidencia del fenómeno confesional y laico en los procesos curriculares macros a lo largo de cinco períodos históricos, identificados por cortes de paradigmas asentados en acontecimientos de trascendencia social e histórica.

Como continuidad de dicho alcance se ha logrado determinar la identificación dentro del sistema educativo, de la presencia de los paradigmas socio-históricos y su incidencia de cómo se han reflejado en los procesos de construcción curricular.

Un alcance obtenido ha sido los análisis socio-históricos de los principales documentos de normativa educativa-curricular, que se ha logrado producir, y que constituyen ejercicios inéditos más allá de los datos de referencia histórica como han venido siendo procesados. Ejemplo de ello lo hace la interpretativa del primer documento que inaugura la modernidad educativa, como lo constituyen las Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública, durante el período del Dr. Mariano Gálvez.

Desde el ejercicio de reconstrucción y reinterpretación de los planteamientos curriculares formulados en los períodos históricos de estudio, el abordaje de la problemática se configuró histórico-social, en atención a la interpretación de la

teoría y racionalidad curricular en Guatemala, que se considera el alcance central de la investigación, implicando el haber llegado a establecer hasta donde los discursos y prácticas curriculares se han reformulado en los últimos períodos históricos estudiados en función del proyecto de la modernidad educativa. Para ello el indicador se hizo girar en atención del análisis del modelo republicano de educación ciudadana en relación a la lógica del mercado y la lógica del servicio público como tendencias emergentes en la configuración curricular.

En resumen, los alcances alrededor del problema de investigación se han determinado en función de las tendencias que han predominado en la construcción curricular nacional, en diversos períodos históricos hasta la actualidad, atendiendo para el efecto las tendencias confesional o laica, como indicadores racionales del grado de autonomía, democratización, criticidad y transformación curricular que han incidido de alguna forma en los nuevos proyectos educativos y sus implicaciones en cuanto articulación escuela y sociedad.

La investigación desde el criterio académico se limitó al análisis interpretativo de procesos curriculares macro, identificados en disposiciones legales, diseños curriculares y planteamientos de enfoque doctrinal curricular.

Otro límite circunscrito lo fue el cronológico para lo cual se fijaron períodos concretos de estudio, sobre la base del o los paradigmas predominantes de acuerdo a sus sucesos históricos de trascendencia social.

El límite espacial se fijó en función de un ámbito nacional, tratándose de procesos socio-históricos que abarcan toda una nación. La unidad de análisis, se limitó de acuerdo al objeto de estudio, a los currículos de estudios, el cual para efectos de la presente investigación comprende la legislación y la política educativa, planes de estudio y el método pedagógico producidos en los períodos comprendidos.

1.6. OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS

Objetivo General:

“Determinar la presencia de los diversos paradigmas socio-históricos y su incidencia en los escenarios confesional o laico en la elaboración de la racionalidad y discurso curricular nacional”.

Objetivos Específicos:

- Identificar la presencia de los paradigmas socio-históricos y su influencia en las diversas etapas históricas de la educación nacional.
- Analizar la incidencia ya sea del pensamiento laico o confesional en la construcción de una racionalidad curricular.
- Verificar en los constructos curriculares nacionales el avance en materia de formación ciudadana
- Verificar en la teoría curricular adaptada nacionalmente, la transición de la primera modernidad educativa de la primera generación liberal a la segunda modernidad, promovida por la segunda generación liberal.

1.7. METODOLOGIA EMPLEADA

La Perspectiva Epistemológica

La investigación se asume dentro de la epistemología investigativa, abordando para el efecto, el paradigma interpretativo y estará basada en el método hermenéutico que busca análisis de sentidos y significados.

Tal como señalan Lincoln y Guba (1985, pp. 39-43) entre las características de la investigación interpretativa se encuentran:

- Utilización del conocimiento tácito. Junto al conocimiento de tipo proposicional, el conocimiento tácito ayuda al investigador interpretativo a apreciar los sutiles fenómenos presentes en los ámbitos objeto de indagación.
- Métodos cualitativos, que permiten el análisis de los datos de carácter inductivo. El investigador interpretativo prefiere el análisis inductivo porque este procedimiento ofrece grandes ventajas para la descripción y comprensión de una realidad plural describiendo de una manera completa el ambiente donde se encuentran ubicados los fenómenos estudiados.
- Teoría fundamentada y enraizada. Sostiene que la teoría se conforma progresivamente “enraizada” en el campo y en los datos que emergen a lo largo del proceso de investigación.

Aspecto fundamental en el paradigma interpretativo es que renuncia al propósito objetivista de la explicación y se centra por consiguiente en la búsqueda de la comprensión, de ahí su sustentación con la hermenéutica. Lo anterior constituye la característica determinante del paradigma interpretativo, en el sentido que encuentra carente de sentido el propugnar en las ciencias sociales por un saber causal y externo. En sentido contrario, el paradigma interpretativo pretende a la

explicación de los significados subjetivos del rol que le otorgan los actores sociales. De forma tal que la perspectiva interpretativa, deriva en una nueva teoría construida por el investigador y generada a partir de las deducciones interpretativas del objeto de estudio tratado, es por ello, que se señala que “la misión de la ciencia social interpretativa consiste, pues, en “transformar las conciencias, diferenciar los modos de aprehensión e iluminar la acción” (Carr y Kemmis, 1988, p. 108)

La hermenéutica como método del paradigma interpretativo, asume también diversas tendencias, desde la metódica de Dilthey, la ontológica de Heidegger o de Gadamer, la semiológica de Ricoeur, y la crítica de Habermas o Karl Apel. (Herrera, 2001, p. 5-6).

Para efectos de la investigación doctoral a realizarse se adoptará un enfoque ecléctico de la hermenéutica crítica de Habermas, sobre la base de la premisa que la posibilidad del conocimiento también puede determinarse desde el interés de la emancipación de lo dominados, emancipación que presupone una interpretación crítica de las ideologías que sostienen a los dominadores, en ese aspecto se encuentra válido descubrir el sentido de las ideologías para entrever la diversidad de perspectivas comunicativas e interpretativas. Empero también se hará necesario recurrir al enfoque ontológico de la hermenéutica de Gadamer, que se sustenta en el postulado que el “ser del hombre reside en comprender”, lo cual solo puede provenir de un ser consciente y capaz de reconocer su historicidad, precisando para el efecto: “el horizonte de la historia cambia en correlación a cómo cambia la conciencia histórica y modifica su cambio la reconstrucción del pasado desde la conciencia del presente.” (1999, p. 333)

En palabras de Echeverría: (1997) "...por lo tanto la conciencia está mediatizada históricamente. Es la historia la que otorga finitud a la conciencia por ser algo dado. Eso dado, aunque parcialmente es el sentido." (p. 244) Gadamer sostiene que: "el sentido del texto le pertenece a él, pero además a quien procura comprenderlo" (1999, p. 334)

Así, la hermenéutica puede ser asumida a través de un método dialéctico que incorpora a texto y lector en un permanente proceso de apertura y reconocimiento. En este sentido, el texto ha de ser asumido -en el proceso de interpretación del discurso- en un permanente siendo. (Cárcamo, 2005, p. 3) En este sentido, la utilización de la hermenéutica deberá procurar comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual.

A modo de síntesis, y utilizando las palabras de Toledo U., lo fundamental en el trabajo hermenéutico está en asumir que:

"El referente es la existencia y la coexistencia de los otros que se me da externamente, a través de señales sensibles; en función de las cuales y mediante una metodología interpretativa se busca traspasar la barrera exterior sensible de acceder a su interioridad, esto es: a su significado; así queda descrita la esencial actitud frente a las cosas humanas que, condensada en el término griego hermeneuein alude a desentrañar o desvelar; dicha actitud ha dado lugar a una teoría y práctica de la interpretación conocida con el nombre de hermenéutica ". (1997, p. 205)

Metodología y Técnica interpretativa de contenido documental

Tipo de Investigación:

La presente investigación ha sido de naturaleza cualitativa, se basó para el efecto en el método hermenéutico desde donde formuló análisis interpretativos, apoyándose principalmente en las técnicas de análisis de contenido documental.

Método:

El método correspondió al hermenéutico de carácter interpretativo crítico. Para lo cual la investigación optó por la ruta del *Círculo Hermenéutico*, ya que el interés versó en el análisis de diversos documentos y su incidencia histórica contextual e

identificar en ellas la presencia de las tendencias confesionales o laicas en el desarrollo curricular.

El carácter interpretativo, desarrollado como principio metodológico, se asume desde la comprensión y la explicación. En ese sentido, se indagó, analizó, interpretó y se buscó hacer comprensibles desde un análisis crítico los asuntos que se configuran como elementos constitutivos del desarrollo curricular en los períodos históricos establecidos; hecho que exigió la necesidad de establecer un entramado de sentidos en torno a los distintos supuestos de realidad histórica y los significados que le son asignados desde los paradigmas que caracterizan los períodos históricos, objeto de tratamiento a través del círculo hermenéutico.

La construcción de un Círculo Hermenéutico, comprendió un movimiento integrado en los momentos de: *Comprensión – Interpretación crítica - Aplicación - Comprensión*, en el análisis de los textos, y prospectividad traducida en un nuevo horizonte de comprensión conceptual que trascendió el círculo hermenéutico inicialmente construido.

Técnicas:

- La técnica principal aplicada en los cinco períodos fue la de análisis de contenido documental, que abarcó análisis de texto y de discurso.
- La técnica secundaria aplicada en el V período fue de la entrevista del tipo estructurada.

Parámetros del análisis de contenido documental a aplicarse:

- Los documentos base de los ciclos de análisis, como los que fueron surgiendo en el proceso de investigación fueron clasificados de acuerdo a los paradigmas y al ordenamiento diacrónico de los ciclos de análisis que corresponden a los períodos históricos.

- Luego se orientó a extraer, analizar y comparar los núcleos temáticos manifiestos en la base documental de cada una de las propuestas en los ciclos de análisis –períodos históricos- y de los que fueron surgiendo durante el proceso investigativo.
- La idea central del análisis de contenido documental fue que el texto original se entendió y trató como un “escenario de observación” del que se extrajo información para someterla a un ulterior análisis e interpretación.

Plan de Análisis:

Se sustentó en el procedimiento siguiente para efectos del análisis de contenido:

1. **Fase I:** Detección de fuentes documentales: búsqueda y consulta.
2. **Fase II:** Clasificación documental: elaboración del inventario documental.
3. **Fase III:** Evaluación documental: verificación de la autenticidad, credibilidad y representatividad.
4. **Fase IV:** Deconstrucción del texto documental:
 - 4.1. **Etapa I:** Interpretación del significado: Aplicación de las técnicas de investigación interpretativa
 - 4.1.1. Técnica de Categorización
 - 4.1.2. Técnica de Codificación
 - 4.1.3. Técnica de Triangulación de las fuentes de datos
 - 4.2. **Etapa II:** Reconstrucción del sistema de significado subjetivo.
 - 4.2.1. Técnica de Construcción del texto de investigación.

Deconstrucción del texto documental:

La deconstrucción correspondió a la dialéctica entre la información del texto (los datos) y su comprensión-interpretación. Al respecto ésta se orientó en dos acciones:

- La primera relacionada con la identificación de las categorías y códigos teóricos relevantes o dimensiones que emergieron del análisis sistemático de la información desde donde se pudo determinar algunos constructos teóricos iniciales para reconstruirlos.
- La segunda vinculada al descubrimiento de significantes de las categorías que se abordaron, que concluyó con la construcción del texto de investigación.

El objetivo de ambas acciones fue construir el texto investigativo, para propiciar la reconstrucción del sistema de significado subjetivo.

La deconstrucción documental respondió a los parámetros siguientes:

1. Utilización del texto documental como escenario de observación o texto de campo.
2. Interpretación histórica del texto de campo: significación del documento en su época.
3. Interpretación contemporánea del texto de campo: significación contextualizada del documento.
4. El proceso de categorización implicó el descubrimiento de significantes, sobre la base de extraer e identificar ideas relevantes o conceptos centrales.
5. El proceso de codificación formuló los núcleos temáticos manifiestos en el texto de campo como resultado de examinar, contrastar y definir las categorías significantes. Se entiende por estos la operación de análisis que tratan de representar en forma interpretativa y contextualizada el contenido del documento primario o de campo.
6. Los procesos de categorización y codificación condujeron a resúmenes que construyen el texto de investigación conformado por las notas significantes de la categorización y los núcleos temáticos de la codificación.
7. La triangulación datos operó solo en los casos de interpretación diversa o contradictoria de datos.

8. Definido el texto de investigación se procedió en base al mismo, la reconstrucción de sistemas de significados subjetivos.
9. Los procesos de categorización y codificación fueron un trabajo al que el texto de campo y el de investigación debieron ser sometidos repetidas veces.
10. La construcción del texto de investigación a base de las notas, que corresponde a la elaboración de resúmenes, constituyó en sí mismo una entidad documental autónoma.

El apartado más importante en la deconstrucción documental correspondió a la interpretación del significado, el cual se obtiene por medio de la aplicación de las técnicas de investigación interpretativa, que corresponden a la categorización, la codificación, la triangulación de fuentes de datos y la construcción del texto de investigación.

Técnicas de investigación interpretativa del proceso de deconstrucción documental:

Técnica de Categorización:

Consistió en la operación de clasificar el contenido relevante del texto de campo y traducirlo a datos en torno a ideas o conceptos que irán emergiendo de la lectura del propio material de estudio. La identificación de las categorías emergentes es un proceso deductivo relacionado no sólo con el material de análisis sino con marco teórico, la problematización, objetivos y preguntas de investigación y demás constructos propios de la investigación.

Tal procedimiento implica:

- Reducir los datos en los segmentos del texto. Adjudicándose una clave, abreviación o nombre a un significado relevante. Estas claves serán usados

como representaciones de los segmentos de texto o unidades de significado en el texto.

- La categorización puede llevarse de forma sencilla, como cuando se seleccionan palabras como unidades de registro y se clasifican conforme a su significado en sentido estricto. Las categorías pueden ser una palabra, varias palabras con un único significado, sentencias o conceptos, o una frase corta completa.
- También la categorización puede derivarse de la determinación del criterio de la frecuencia con que se cita una categoría o característica que implica la importancia que se le concede en el contenido del texto.
- Podrán haber categorías iniciales que serán provisionales, que más tarde, se conservan, suprimen o redefinan en función de su capacidad de captación de sentido oculto en los textos será determinación del investigador de acuerdo a avance del proceso de interpretación.

Técnica de codificación:

La codificación es el proceso por el que las categorías son transformadas sistemáticamente en segmentos de texto, como resultado de identificar e interpretar significados relevantes dentro de tales porciones de texto, que se denominan “núcleos temáticos”, que constituyen unidades que permiten una descripción precisa de las categorías. Se sustenta en el procedimiento asumido como interpretativo-descriptivo consistente en describir la situación y reconstruir significados y contextos, lo cual requiere una interpretación de datos, que conduce a los núcleos temáticos.

Los núcleos temáticos son para efectos de la presente investigación interpretativa el procedimiento usado para la formulación de secciones de contenido significativa. En otras palabras es extraer de las categorías ciertas nociones básicas, ideas o pensamientos del contenido temático del texto de campo.

Técnica de triangulación:

La triangulación es el recurso por medio de cual se puede compensar el riesgo de sesgo, contradicción o dualidad interpretativa que podría incidir en la información en la búsqueda de construcción de significados. La noción triangulación se utilizará en el caso necesario de argumentar credibilidad. De las diversas técnicas de triangulación, para efectos de la presente investigación se utilizará la de “triangulación de las fuentes de datos”.

Técnica de construcción del texto de investigación:

Dentro de la II etapa denominada “reconstrucción del sistema de significado subjetivo”, del proceso interpretativo de deconstrucción documental, se busca la conexión de enlaces de sistemas de significados subjetivos.

En esta etapa se recurre a la inferencia, asumida como el paso de la descripción, la interpretación y la comparación; situándose la interpretación consolidada, fundada en las ideas básicas que se obtendrán para generar las explicaciones, hallazgos obtenidos y conclusiones finales.

Luego de completar el círculo hermenéutico en que se asienta la interpretabilidad múltiple corresponderá a esta etapa final la construcción de tejidos analíticos que presentan nuevas comprensiones, expresando lo hallado en los distintos momentos y resignificando argumentos de sentido, que darán respuestas a las preguntas guías, a los objetivos trazados y al asunto problémico trazado para la investigación, a efecto de validar la lógica de dicha construcción.

Se opera la reconstrucción de sistema de significado, mediante la técnica de construcción del texto de investigación, el cual se construye sobre la base de resúmenes.

El resumen consiste en la transformación que experimenta el texto de campo a través de la síntesis abreviada y precisa de los núcleos temáticos previamente analizados. En la construcción del texto de investigación se opera la síntesis y la interpretación de resultados teniendo en cuenta siempre la problematización, objetivos y preguntas de la investigación.

Todo ese procedimiento que constituye la construcción del texto de investigación, no excluye que durante el proceso interpretativo se vayan generando nuevos constructos y relaciones, que inducirán interconexiones a partir de las evidencias y se construirán nuevas unidades de análisis todo ello de forma subjetiva a partir de la interpretación y de la descripción de la reconstrucción interpretativa y de la dinámica propia del análisis de contenido del paradigma cualitativo.

Plan de Análisis en relación a la técnica de la entrevista:

De ser necesario durante el V período histórico de la investigación, se previó complementar la investigación con la técnica de la entrevista estructurada, cuyo plan de análisis en todo caso comprendería:

- Determinar los objetivos de la entrevista en relación a los referentes teóricos de interés para el objeto de estudio de la investigación.
- Construir el protocolo de la entrevista en cuanto a orden y estructura de las preguntas para su desarrollo en forma escrita.
- Análisis de la entrevista. Comparar y contrastar respuestas.
- Formulación del Informe de la entrevista.

Fuentes

La presente investigación se apoyó en dos clases de fuentes:

- **Fuentes históricas:** concretadas en la detección y clasificación de un conjunto de documentos elegidos en base a su producción en cada período histórico; previendo un segundo criterio de inclusión consistente en la referencia y vinculación a los paradigmas socio-históricos planteados.

En tales fuentes se persiguió la comprensión e interpretación histórica de la educación, buscando analizar e interpretar el trasegar histórico de la construcción teórica del currículo de estudios.

- **Fuentes teóricas contemporáneas:** referidas a las fuentes que dan soporte al marco teórico de la investigación de carácter epistémico, sociológico y de teoría curricular relacionados con la racionalidad confesional y laica (en tanto modo de manifestación y relación) con el constructo curricular; lo que permitió contextualizar y dar forma a las distintas interpretaciones a realizarse en torno al tema objeto de estudio.

Procesos de análisis

El tratamiento analítico de las categorías, codificaciones y resúmenes implicó la inclusión de procedimientos lógicos como el análisis, la síntesis, la comparación y la inferencia.

La organización y clasificación de la documentación seleccionada con el respectivo análisis descriptivo e interpretativo, el reconocimiento a los significados, y la búsqueda de acercarse al objeto de estudio, dio lugar a tejer un contenido denominado “Texto de Investigación”, que procuró la reconstrucción del sistema de significado subjetivo donde se dio cuenta de los hallazgos logrados frente a los objetivos de la investigación.

La presente investigación ha buscado presentar los resultados del proceso investigativo tejidos de forma circular – sin linealidad de enfoque-, fundada desde

el círculo hermenéutico, donde la organización de la información obtenida se logre plantear como una reflexión interpretativa de corte interdisciplinario, vinculado a un contexto histórico, a una visión filosófica y una aplicación teórica curricular en el ámbito de la educación nacional.

CAPITULO II

FUNDAMENTACION TEÓRICA

2.1. ESTADO DEL ARTE

La producción cultural e historiográfica del tema objeto de investigación, abarca diversas temáticas, siendo éstas: la teoría curricular nacional, los paradigmas socio-históricos, la contextualidad histórica educativa nacional y las corrientes de laicismo y confesionalidad a nivel nacional.

En relación a la temática de la teoría curricular nacional, no se registra una producción cultural que desde el componente historiográfico explicita en los dos primeros períodos que estudia la presente investigación, obras en relación al estudio o propuesta de teoría curricular alguna, algo razonable en los períodos abarcativos de finales del siglo XVIII y durante del siglo XIX, en donde lo que prevalecía era el “plan educativo de los ciudadanos”, dado que el concepto de currículo sitúa sus inicios hasta principios del siglo XX, en 1918, con la obra sistematizada “The curriculum” de Franklin Bobbit, y diez años después “Cómo hacer un currículo”. Posteriormente Ralph W, Tyler, escribe en 1949 su obra “Principios básicos del currículo y la enseñanza”, de tanta influencia en la concepción curricular de mediados del siglo XX.

A principios del Siglo XIX en Guatemala, lo que más puede aproximarse a una concepción curricular, es un modelo pedagógico profundizado en la Reforma Educativa del Dr. Mariano Gálvez, como lo fue el método Lancasteriano, que previamente al régimen de Gálvez, se introdujo en la obra de don Mariano Córdova (1819) denominada “Manual Práctico del Método de Mutua Enseñanza para las Escuelas de Primeras Letras”. Dada la escasa producción bibliográfica nacional en materia educativa de procedencia liberal, derivada de la hegemónica

presencia tradicional de la literatura educativa confesional, fue recurrente la adopción como referentes bibliográficos de literatura internacional en especial el Manual del Institutor Primario y Principios Elementales de Pedagogía, publicado en París en 1831, y el Tratado de Mr. Naville sobre la educación pública, y que según refiere González (1980) "...habían sido traducidas y usadas en el tiempo de Gálvez" (p. 257)

De tales análisis dan cuenta las obras de Francis Polo Sifontes (1979) "Mariano Gálvez: Éxitos y Fracasos de su Gobierno", edición del Instituto de Antropología e Historia; así como el ensayo de Héctor Samayoa Guevara (1953) "Apuntes para la Historia del Método Lancasteriano en Guatemala", contenido en la Revista Antropología e Historia de Guatemala, vol. No. 2 del Ministerio de Educación Pública. De igual forma ilustra el contexto de la obra intelectual en ese período el texto de Ramón Salazar, "Historia del Desarrollo intelectual de Guatemala", Vols. 11, 12, 13 de la Biblioteca de Cultura Popular 20 de Octubre, editado por el Ministerio de Educación Pública.

El período de estudio que le continúa al primero de corte liberal del Gobierno de Gálvez, corresponde al período conservador que implica un retroceso a la educación confesional y por consiguiente la supresión de los avances logrados en la modernidad educativa; tal contexto reducido en el paradigma teológico invisibilizó la posibilidad del surgimiento de alternativas educativas y por lo mismo no se identifican planteamientos que se aproximen a iniciativas curriculares. Sobre la historiografía del período se dispone de las obras: Alejandro Marure, (1877), "Bosquejo Histórico de las Revoluciones de Centroamérica desde 1811 hasta 1834", editorial Tipografía el Progreso. Así también una obra que recrea el contexto histórico de un período de cien años de Guatemala, de Antonio Villacorta, (1960), "Historia de la República de Guatemala (1821-1921) de edición Tipografía Nacional. Y el ensayo "Nación, Caudillismo y Conflicto Étnico en Guatemala (1821-1854)", de J. C. Pinto Soria (1996), una publicación del Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales de la Escuela de Ciencia Política de la USAC,

en donde principalmente se abordan las contradicciones que protagonizaron las facciones en disputa en tal período como lo fueron los liberales y los conservadores. Otra obra que recrea el contexto histórico en un período de 20 años del 14 de abril de 1865 al 6 de abril de 1885, que narra acontecimientos sobre los principales personajes de la época, que abarca desde la muerte de Rafael Carrera hasta la muerte de Justo Rufino Barrios; es el trabajo “Apuntamientos para la Historia de Guatemala”, de Francisco Lainfiesta, impreso en 1975, por la editorial “José de Pineda Ibarra” del Ministerio de Educación; y quién encontrándose exilado en la República de Honduras, escribió tal obra, y como relata David Vela en su preámbulo biográfico de la misma: “...período que conoció directamente, por haber figurado en esa época en cargos importantes o posiciones sociales y políticas influyentes ...”.

El tercer período de estudio que corresponde al retorno del liberalismo con el gobierno de Justo Rufino Barrios, al igual que el primer período hay una retoma de los planes educativos en esta ocasión de corte positivista, en donde de nuevo se presenta una apertura a la literatura importada. Sobre tal periodización han historiado diversas obras entre ellas el de Pedro Tobar Cruz, (1959), “La Enseñanza de la Historia en los Tres Movimientos Educativos de Guatemala en los Siglos XIX: Gálvez, Pavón, Barrios”, que es una investigación comparada en trabajo de Tesis del PEM. El artículo de Miguel Ángel Castillo, (1942) “La Revolución de 1871 y la Educación en Guatemala” en Revista de Educación, Mayo-Julio. Así mismo una obra de amplitud histórica sobre la región desde donde se analizan la influencia de los procesos liberales-conservadores, como lo es la “La Reseña Histórica de Centroamérica” (1878) de Lorenzo Montufar, de edición Tipografía EL Progreso, en donde fundamentalmente esboza las causas de la desintegración de la “Patria Grandísima”, esto es, de la Federación Centroamericana que durante los años veinte y treinta del siglo XIX buscó integrarse políticamente como toda una región.

Desde la evolución y el impacto del laicismo en la educación nacional, se tiene la obra de Carlos González Orellana, (1959), “La Educación Laica en Guatemala”, en Lanzas y Letras, Mensuario de Cultura de “El Derecho”. Así mismo para el conocimiento del contexto de la época, se conocen las obras de: José Santacruz Noriega (1983), “Barrios el Pacificador” Tomos I y II, de Delgado Impresos y Cía. Ltda. Jorge Mario García Laguardia, y su análisis histórico-político sobre “La Reforma Liberal en Guatemala” (1972) de la editorial Universitaria; de esa misma editorial la reseña de Thomas R. Herrick (1974) “Desarrollo Económico y Político de Guatemala 1871-1885”. Por su parte desde el análisis de la separación Estado-Iglesia, el aporte de H. J. Miller (1976) sobre: “La Iglesia Católica y el Estado de Guatemala (1871-1885), también de la editorial Universitaria, contribuye con datos investigados importantes sobre todo de análisis del Estado Liberal, en cuanto a las medidas tomadas contra las órdenes religiosas. Igualmente desde el enfoque religioso, se tiene la obra del religioso Carmelo Sáenz de Santa María, (1978) “Historia de la Educación Jesuítica en Guatemala” Tomos I y II, publicación de la Universidad Landivar.

En los subsiguientes períodos de estudio que se marcan con el continuismo de un positivismo distinto al racionalista del período liberal, se encuentran obras que describen a dicho período como la recopilación que hace Romeo Amilcar Echeverría B. (1988), de la organización, síntesis de las 21 sesiones ordinarias y principales dictámenes y conclusiones del Congreso Pedagógico de 1893, y que permite conocer como pensaban los educadores guatemaltecos del “93”, obra que se titula precisamente: “El Congreso Pedagógico del “93”, editado en CENALTEX por el Ministerio de Educación. Por su parte, Ernesto F. Sandoval (1919), sobre la gestión de la administración del Presidente Cabrera, escribe “Breves apuntaciones Históricas sobre el Desarrollo de la Instrucción Pública en Guatemala. El Culto de Minerva”, editado en la Tipografía Nacional de Guatemala. Por su parte Regina Fuentes Oliva, (2012), elabora el ensayo “1920, una década de cambios educativos para Guatemala”, bajo el alero de la Asociación para el Fomento de los

Estudios Históricos en Centroamérica, en dicho trabajo lo interesante es la hipótesis que la autora formula es en relación a:

Si bien es cierto que el impulso más fuerte lo recibió la educación en la década de 1940 con los gobiernos revolucionarios, principalmente el de Juan José Arévalo, las décadas inmediatamente anteriores - en especial la de 1920 - constituyeron el antecedente de ellas, ya que la mayoría de los avances que, en materia educativa y social, se llevaron a la práctica en el primer gobierno revolucionario ya habían sido intentados en el de Lázaro Chacón, de manera que nos revela un proyecto que ya estaba montado y que sólo se retomó. (2012, p. 1)

En ese mismo período de los pocos textos sobre pedagogía de procedencia nacional se encuentra la obra "Introducción a un proceso educativo funcional", de Manuel Luis Escamilla (1948), Editorial "el Libro de Guatemala", por la que aborda los niveles educativos de educación parvularia, primaria y secundaria en el contexto de diversas temáticas psicopedagógicas. Desde ese mismo enfoque en 1961, Manuel Chavarría Flores, escribe la obra. "Cuestionario de Pedagogía", de la editorial del Ministerio de Educación Pública, "José de Pineda Ibarra", por la que hace un amplio análisis diagnóstico sobre la educación fundamental en Guatemala, la reforma educativa, la investigación pedagógica en Guatemala, el programa de política educacional para Guatemala, entre otros temas.

En la temática de historia de la educación nacional, se hace indispensable citar y consultar la obra del pedagogo Carlos González Orellana, (1980), "Historia de la Educación en Guatemala", Editorial Universitaria, aporte vertebral para conocer el desarrollo de la educación nacional desde sus diversos enfoques y tendencias. En ese mismo año se edita la obra "Educación en Guatemala 1954-1982", de Luis Antonio Menéndez, estudio en que se sintetiza e integra los hechos más relevantes que corresponden a 28 años sobre los principales acontecimientos políticos y sociales que en tal período incidieron en el quehacer educacional.

Previamente en el año de 1971, se edita una de las primeras obras de gran cobertura histórica educativa, como lo es “Evolución Histórica de la Educación Secundaria en Guatemala”, impresa en la editorial “José de Pineda Ibarra”, en dos tomos, del autor Alfredo Carrillo Ramírez. Por aparte otra obra que contribuye a documentar sobre la educación nacional, es el trabajo de Manolo Hernández (1984), denominada “Historia del Ministerio de Educación”, edita por CENALTEX del Ministerio de Educación, que hace énfasis en la creación y primeros años ministeriales.

Durante el siglo XX, se editan obras histórico-biográficas del Dr. Mariano Gálvez, como principal protagonista de la modernidad educativa, en el que se aportan además de análisis de carácter educativo, la adicción de documentos históricos de mucha valía, tal es el caso de las “Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública” documento en forma íntegra, inserto en la obra “El Dr. Mariano Gálvez y su época”, de Antonio Batres Jáuregui, Editorial del Ministerio de Educación, (1957); de igual forma Jorge Luis Arriola, en su obra “Gálvez en la encrucijada”, (1961) Editado por Costa-Amic en Mexico D. F., en donde se incluye en su totalidad los “Estatutos para el régimen gubernativo de la Academia de Estudios”. Documentos ambos que contienen el valor histórico de representar los testimonios fundantes de la educación nacional como institucionalidad de gobierno.

En el marco estrictamente de la teoría curricular, Norma Baldizón Castellanos, escribe en 1978 el “Análisis Crítico de los Programas de Estudio para Educación Primaria Urbana en Guatemala”, publicación de la Editorial Pineda Ibarra del Ministerio de Educación, desde donde se abordan los criterios didácticos en los programas de estudio para educación primaria urbana en ese momento en vigencia y se formula un estudio analítico de los programas por materia y reflexiones en torno a cada programa.

Desde el proceso denominado “Readecuación Curricular”, durante los años ochenta y principios de los noventa del siglo XX, se formularon estudios

curriculares de significativa cobertura, entre ellos sobresalen los de Carmen María de Galo (1987) “Marco Conceptual de la Adecuación Curricular”, Editorial CENALTEX del Ministerio de Educación; así también “La Adecuación Curricular en Guatemala”, de R. M. Méndez de Daetz (1995), publicación de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Dicho período fija por primera vez un proceso de edición institucional sobre el tema curricular de amplitud significativa, por la que el Ministerio de Educación, genera un proceso de publicación de carácter curricular de bastante sustentación, entre tales obras se tienen: las editadas por UNESCO-PNUD, con el copatrocinio de Holanda-Guatemala/SIMAC: “Sistematización de la experiencia curricular del SIMAC e indicaciones metodológicas”, (1994). “Impacto de la Aplicación del Proceso de Adecuación Curricular en el Aprendizaje del Idioma Español y la Matemática en los alumnos del 1º. 2º., y 3º. Primaria” (1994). “Aplicación del Proceso de Adecuación Curricular a nivel local” (1993). “Cambios que producen en la comunidad educativa la aplicación de la adecuación curricular”, (1993); y la obra publicada por SIMAC: “Bases y Elementos para la Adecuación Curricular”, (1988).

Tal impacto de edición bibliográfica en literatura curricular citada, solo ha sido superado en el período durante el diseño de la Reforma Educativa y posterior a la Edición del Currículum Nacional Base de los diversos niveles educativos. La Reforma Educativa, visibilizó curricularmente el componente de educación maya, promoviendo desde la autoría individual hasta la institucional un amplio esfuerzo de publicación bibliográfica, entre algunas de tales obras se tienen: del colectivo de autores de Adolfo Castro Abaj, et.al. (1999), redactaron el texto: “Marco filosófico y curricular de las escuelas mayas del CEDIM”, con la edición del CEDIM, que constituye entre los primeros materiales curriculares, para el docente que plantea el modelo educativo del propio de CEDIM, que refiere la cosmovisión del pueblo maya concebido por la sabiduría de los antepasados. Formula dentro de su contenido la propuesta de un nuevo currículo. De Vilma Duque Arellanos (1999), “Forjando educación para un nuevo milenio. Desafíos educativos en países multiculturales”, editado por la Fundación Rigoberta Menchú, y que busca

abrir el debate crítico sobre los desafíos educativos para la construcción de una nueva educación, desde las temáticas de los estados nacionales y la falta de visibilidad de los pueblos indígenas en la educación, la educación indígena, la escuela: abriendo los ojos y endureciendo el corazón y el renacimiento de la educación maya más allá de lo étnico local. Mariano Sánchez Cabrera (2002), escribe: “Chman Nab’l. Filosofía Maya”, edición UNESCO/PROMEM en donde se formula la presentación de la filosofía del pensamiento maya Man y de su aplicación en el aprendizaje.

Blanca Estela Alvarado, et al. (2004), escribieron ““La Cultura Maya en la Educación Nacional”, de Edición UNESCO/PROMEM, que formula una propuesta de contenidos con enfoque cultural maya para el currículo de la primaria. Para ello el libro se estructura alrededor de tres propuestas fundamentales: a) las culturas de los pueblos como sustento de la identidad nacional y de la educación guatemalteca; b) la multi e interculturalidad como ejes dinamizadores de la educación nacional y c) la construcción del currículo en el marco de la cultura de la comunidad y de las interrelaciones de la misma con otras culturas de la nación y del mundo. María P. Toledo Francisco, (2005), redacta la obra “Hacia la construcción de un modelo curricular intercultural en Guatemala: análisis de propuestas curriculares sobre Educación Maya y Bilingüe Intercultural”, Edición UNESCO/PPROMEM, que formula un aporte para un modelo curricular para la Educación bilingüe intercultural. Mario Rubén Noj Xoyón y Francisco Puac Bixcul, (2006) escriben: “Lineamientos del marco curricular de educación maya”, Edición CNEM, documento que recoge los lineamientos que han sido contruidos a partir de las experiencias de educación, los principios, las metodologías, la cultura y cosmovisión mayas de las organizaciones miembros de CNEM. Juan de Dios Simón, (2002), compila en el trabajo titulado: “Conclusiones, resultados y recomendaciones. Congreso Nacional de Educación Maya”, con la edición de CNEM, documento que recoge las conclusiones y recomendaciones formuladas por 103 organizaciones representadas en el Congreso nacional de educación

maya, cuyo tema era el currículo de la educación maya en los niveles desde la preprimaria hasta el magisterio y la educación universitaria.

Desde la instancia oficial del Ministerio de Educación en ese período en materia curricular, se editaron las obras siguientes: a partir del año 2000, a cargo del equipo de Transformación Curricular SIMAC-DICADE, se editaron: “Propuesta Marco General de la Transformación Curricular y Perfeccionamiento del Recurso Humano”. En el año 2002, Imelda Sagastume Ortiz, preparó el documento: “Fundamentos y Estructura para funcionamiento del Proceso Sistémico de Evaluación Educativa en la Transformación Curricular”. En ese mismo año bajo la preparación documental de Olga M. García Salas, se editó: “Un Nuevo Paradigma Curricular...Un Nuevo Modelo” y de la misma autoría y mismo año: “Definir Estrategias para Diseñar Instancias de Evaluación a Diferentes Niveles en el Centro Escolar”.

En el año 2005 con la edición de DICADE, se publica: “El nuevo Currículum, su orientación y aplicación”, donde se aborda sobre el nuevo paradigma curricular, la descentralización curricular, procedimientos metodológicos, elementos y tipos de evaluación.

Independiente a la edición ministerial, la Universidad Rafael Landívar, edita la obra de Bienvenido Argueta Hernández, (2005) sobre el tema: “Diseño y Desarrollo Curricular en el Aula. Transformando el Currículo”, impreso en SERVIPRENSA, en donde se abarcan entre otros los contenidos de: Historia sobre el caso típico del nuevo currículo nacional, el significado del currículo, modelos y teorías del currículo y su planificación; descentralización curricular y su pertinencia curricular, hacia una concreción de la metodología de la descentralización curricular.

2.2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DESDE LA MIRADA EPISTEMOLÓGICA

2.2.1. Teoría del Pensamiento complejo

Edgar Morín resalta dentro del paradigma que propone que el *pensamiento complejo* es ante todo un pensamiento que relaciona y que vincula. Desde su acepción original se asume como: “*lo que está tejido en conjunto*”. Ello equivale a decir que a diferencia al modo tradicional de pensamiento, que divide al conocimiento en contenidos disciplinares, que fragmenta, aísla y reduce el saber; el pensamiento complejo es un modo de abordar las cosas desde una perspectiva global, que analiza las partes con visión unitaria y organizada, en la búsqueda de tejer los vínculos por los que se articula a los distintos planos de la realidad. Por consiguiente, se opone al aislamiento de los objetos de conocimiento y los busca contextualizarlos.

En materia educativa ha sido recurrente ver los contenidos curriculares permeados de fragmentación y reduccionismo, como forma de restarles todo sentido histórico. Contenidos limitados a fechas, a nombres y datos aislados y recortados ha sido la manera de no abordar una complejidad vinculante con la realidad contextual.

A menudo la complejidad como categoría teórica ha sido relacionada con dificultad y con complicación, hasta el propio Morín (2001, pp. 21-22) reconoce que “...la palabra “complejidad” no tiene tras de sí una herencia noble, ya sea filosófica, científica, o epistemológica. (...) La complejidad es una palabra “problema” no una palabra “solución”. (...) La necesidad del “pensamiento complejo” no puede más que imponerse progresivamente a lo largo de un camino en el cual aparecerán, ante todo, los límites, las insuficiencias y las carencias del pensamiento simplificante (simplificador) es decir, aparecerá cuando se den las condiciones en que no podemos eludir el desafío de la complejidad.”

Como señala la teoría del paradigma del pensamiento complejo, la complejidad es un término que involucra en sí mismo una carga semántica negativa. Se interpreta como confusión, dificultad, desorden. Tal acepción derivada de la contrastación con el mundo científico, en donde el conocimiento se identifica con claridad, simplicidad, orden, y aún más, se concibe que el propósito final de la ciencia sea encontrar una precisión y una certeza del saber, lo cual ha venido a constituir una pesada herencia para el pensamiento complejo. Por ello es que a diferencia del conocimiento científico que se funda en la certeza inmutable, el pensamiento complejo se instala en la incertidumbre.

Empero tal herencia negativa no tan solo se deviene del conocimiento científico, sino del metafísico, del filosófico, del ideológico y del religioso cuando constituyen verdades absolutas y únicas que buscan mediatizar y alienar a un determinado tipo de saber. Frente a ello, el pensamiento complejo actúa liberando, en especial en cuanto al pensamiento derivado de creencias que constituyen verdades dogmáticas que restringen todo espacio a la duda, a la indagación y la incertidumbre.

Es así como la teoría de la complejidad promueve una forma de pensar que re-liga prácticas y saberes, pero sin concebir que la totalidad sea posible como verdad; a diferencia del pensamiento confesional que tiende a ocultar y reducir con el propósito de dominar, controlar y crear ceguera; y a diferencia también del saber promovido en el contexto educativo, que se ve reflejado en el contenido disciplinar de las asignaturas escolares, caracterizado por su fragmentación y compartición al punto de llegar a experimentar un sin sentido, cuya consecuencia llega a ser la dispersión y desarticulación del conocimiento.

De alguna forma el pensamiento complejo, viene a ser un punto de partida para acceder a un proceso que implica verificar que el conocimiento que une es el conocimiento complejo, desde el cual se posibilita concebir entre otros aspectos lo que Morín identifica como aceptar y aplicar la “ética compleja”, que comprende

concebir a la ética que une como la ética de la fraternidad. Lo que da lugar a mejorar a las acciones si se les dota de dos fuentes éticas fundamentales: la solidaridad y la responsabilidad.

Desde el enfoque Moriano, adaptándolo al objeto del presente estudio, cabe identificar al pensamiento simplificador con el de corte dogmático y confesional; y al pensamiento complejo con el de tendencia crítica, emancipadora y laicista. Un caso recurrente de inserción del pensamiento simplificador en la educación, lo constituyen ya sea las políticas educativas y los planteamientos curriculares, reduccionistas o invisibilizadores de la diversidad, la contextualidad y la historicidad del contenido, limitando con ello, los análisis críticos que den lugar al conocimiento de la verdad histórica

Pensamiento complejo y pensamiento simplificador inmersos en la educación

El pensamiento simplificador situado en el contexto educativo, se identifica por “...la difusión de saberes desunidos, divididos, compartimentados, frente a realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, globales, planetarios, generando de ello una inadecuación en donde se vuelven invisibles: el contexto, lo global, lo multidimensional, lo complejo.” (Morín, 1995, p.5)

En consecuencia, el “pensamiento simplificador”, responde a un paradigma de conocimiento que modeló el proyecto educativo de la Modernidad al que Morín llama de esa forma como “pensamiento simplificador” o “paradigma simplificador”, por el cual conocer es dividir, analizar, seccionar, fragmentar, dispersar. A lo que cabría adicionar que en efecto responde a un modelaje de la modernidad, pero aquella positivista de inserción educativa, en donde el poder conservador y confesional vio necesario recortar para distorsionar el conocimiento, de manera

que se aprendiera solo aquella fracción del mismo que interesaba al poder que lo reproducía.

Tal paradigma simplificador se refleja en la escuela mediante el aprendizaje a pensar separando. Los contenidos curriculares en que transcurre la educación escolarizada responden a la organización “disciplinar” por medio de la cual mediante la división de asignaturas se producen un tipo de saber fragmentado, que deliberadamente mutila la comprensión y explicación holística de la realidad.

Desde el paradigma de la complejidad, por el contrario no hay contenidos ni planteamientos aislados en los procesos educativos, sino hay personas, procesos y contextos vinculados en función de una realidad unitaria. La complejidad actúa no eliminando la simplicidad, sino tan solo posicionándose en un punto de partida para un accionar más amplio y menos mutilador. Morín afirma que “Así es que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.” (1995, p.3)

Morín cree que cuanto menos mutilador sea un pensamiento, menos mutilará a los seres humanos. Al respecto señala:

“Habrá que disipar dos ilusiones que alejan a los espíritus del problema del pensamiento complejo. La primera es creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad. Por cierto que la complejidad aparece allí donde la simplicidad falla, pero integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción precisión en el conocimiento. Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionales, y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad.” (2001, pp. 22-23)

Lo anterior responde a la reiterada aclaración del citado autor, que la complejidad no es la simplificación puesta del revés; que la complejidad no es la complicación. Por ello es fácil de comprender que lo complicado se puede simplificar. Tampoco es lo opuesto a lo simple, sino más bien una alternativa a lo reductivo y a las cegueras de las verdades adquiridas y absolutas, resultado de un conocimiento dogmático, que no requiere ser discutido, de un saber acrítico que no requiere transformación de la realidad, y de un conocimiento confesional que no enseña porque no interesa la emancipación de pensamiento.

Al buscar una aplicación de la teoría del pensamiento complejo al contexto educacional, esta se puede caracterizar por:

- Su búsqueda dirigida al abordaje de planteamientos desde lo real en la forma menos reductora posible.
- Frente a la cultura del contenido reductivo y fragmentado, y del cálculo y reproducción memorística se incluye la complejidad como cultura de lo vinculante y la contextualización.
- Ante la dispersión temática de abundancia de datos aislados, la complejidad asume la unidad en la concepción del ser humano como la unidad en la diversidad, entendiendo que la unidad supone y necesita de lo diverso porque es producto de relación.
- Desde la complejidad el conocimiento ya no se puede concebir como “reflejo de lo real” o mera reproducción acrítica.
- Por consiguiente, el conocimiento especialmente el devenido de los procesos educativos debe asumirse como construcción humana cultural, colectiva, histórica, que implica procesos de traducción y reconstrucción.

- Conocimiento educativo que implique a la vez el diálogo intersubjetivo a manera de interactuar en un plano de igualdad y respeto con las percepciones e ideas del otro.
- Implica la percepción de lo diverso, que los saberes se deben construir en diálogo que permitirá descubrir la existencia de la otra cultura.
- Formación de un pensamiento capaz de tratar, de dialogar y de negociar, con la realidad, en lugar de ocultarla o manipularla.

Para Morín, (2002) la tendencia al reduccionismo que, a su juicio, propicia el modelo educativo imperante, deriva como consecuencia en el impedir ver los problemas reales y globales. Por lo tanto sostiene e identifica que el primer plano que ve necesario modificar para dotar de esa complejidad positiva es por lo tanto, el educativo, con el objeto de superar la distribución de los conocimientos por disciplinas o asignaturas, sin relacionarlos.

Morín (2002, pp. 29-30) al respecto señala:

(...) Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye lo que llamó el “paradigma de simplificación”. Descartes formuló este paradigma maestro de Occidente, desarticulando al sujeto pensante (*res cogitans*) y a la cosa extensa (*res extensa*), es decir, filosofía y ciencia, y postulando como criterio de verdad a las ideas “claras y distintas”, es decir, al pensamiento disyuntor mismo. (...) Tal disyunción, enrareciendo las comunicaciones entre el conocimiento científico y la reflexión filosófica, habría finalmente de privar a la ciencia de toda posibilidad de conocerse, de reflexionar sobre sí misma, y aún de concebirse científicamente a sí misma.

Para efectos de superar la tendencia distorsiva arraigada en la práctica tradicional, el pensamiento complejo articula contenidos sobre la base de re-ligar en las aulas y en las cabezas de los docentes, no tanto en los programas oficiales y por los expertos, sino en el contexto real y por los actores directos de proceso educacional, lo que implica no excluir los contenidos curriculares, sino enfatizar en la mediación docente como la vía más expedita para evitar el fraccionamiento o parcelamiento del saber. Pero para ello, hay que reconocer se requiere de que priven planteamientos curriculares flexibles y altamente descentralizados que hagan permisible grados de autonomía educativa.

(Morín, 1999, p. 5)

La amenaza mayor que se cierne sobre la educación de acuerdo a Morín lo son tanto el error como la ilusión, a las cuales las califica de “*cegueras*”. Las mismas distorsionan la realidad, la autenticidad y la legitimidad del saber. Desde nuestra interpretación la ilusión es causa y el error consecuencia. La ilusión apareja engaño, manipulación y falsebilidad; produce creencias en verdades únicas y absolutas; como resultado de ello se generan los errores constituidos en ideas, concepciones y racionalizaciones cuyo objeto es reducir, controlar, proteger y/o distorsionar contra toda interpretación crítica, indagatoria y cuestionante de la realidad.

Se asume que Morín califica como el “*talón de Aquiles*” al conocimiento en la educación, porque de acuerdo a la orientación que esta sufra, en esa dirección encaminará su efecto formativo. De forma tal, que una educación calcada en las cegueras de la ilusión y el error, formará ciegos para la libertad de ideas y el análisis crítico de la verdad, y en su defecto, el tradicionalismo, el conservadurismo y el fanatismo se constituirán en sus sellos característicos. Por el contrario, una educación impregnada en un conocimiento liberado de las cegueras de la ilusión y del error, formará individuos críticos, con vocación democrática al servicio de los procesos tanto emancipatorios como transformadores.

Al respecto Morín señala que:

Todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión. La educación del futuro debe afrontar el problema desde estos dos aspectos: error e ilusión. El mayor error sería subestimar el problema del error; la mayor ilusión sería subestimar el problema de la ilusión. El reconocimiento del error y de la ilusión es tan difícil que el error y la ilusión no se reconocen en absoluto. Error e ilusión parasitan la mente humana desde la aparición del homo sapiens. (...) La educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión. (1999, p. 5)

Desde la premisa anterior, cabe ampliar la concepción del error y de ilusión, de forma que no se reduzcan a un mero “riesgo”, sino reconocer el hecho deliberado por el que históricamente la educación se ha disputado por el oscurantismo de determinados poderes, como un monopolio de dominio cultural, para garantizar por esa vía el control social necesario. Error e ilusión por lo mismo han sido cegueras institucionalizadas, cuya amenaza siempre van a estar patentes, y cuya única forma de contrarrestar es que se instituya como misión principal de la educación, el romper la continuidad del aprendizaje conservador que introduce el error deliberado, la omisión, el ocultamiento y cuando no el falseamiento del conocimiento; y en su defecto, “...dedicarse a la identificación de los orígenes de errores, de ilusiones y de cegueras”, (Morín. 1999, p. 6), y esclarecimiento de los mismos, debido a que constituyen la causal de los recurrentes errores de concepciones y de ideas, y por lo mismo de distorsión de saberes, cuya subsistencia es reiterativa a pesar de su contradicción racional.

Al respecto Morín identifica entre los errores más incidentes a: (1999, p. 7)

- Los errores intelectuales, y
- Los errores de la razón

Los errores intelectuales corresponden a los sistemas de ideas (teorías, doctrinas, ideologías), desde donde las teorías resisten a la agresión de las teorías enemigas o de los argumentos adversos. Al respecto Morín, señala, "...Aunque las teorías científicas sean las únicas en aceptar la posibilidad de ser refutadas, tienden a manifestar esta resistencia. En cuanto a las doctrinas, que son teorías encerradas en sí mismas y absolutamente convencidas de su verdad, éstas son invulnerables a cualquier crítica que denuncie sus errores." (1999, p. 7)

Por su parte los errores de la razón, parten de identificar que la actividad racional, es lo que permite diferenciar entre vigilia y sueño, imaginario y real, subjetivo y objetivo, por consiguiente, es la racionalidad la que corrige. (1999, p. 7). Para Morín:

La racionalidad es el mejor pretil contra el error y la ilusión; (...) racionalidad que debe permanecer abierta a la discusión para evitar que se vuelva a encerrar en una doctrina y se convierta en racionalización; por otra parte, está la racionalidad crítica que se ejerce particularmente sobre los errores e ilusiones de las creencias, doctrinas y teorías. Pero la racionalidad también lleva en su seno una posibilidad de error y de ilusión cuando se pervierte en racionalización como se acaba de indicar. (1999, p. 7)

Una educación impregnada en las cegueras de la ilusión y del error, para efectos de este estudio es la equivalente a una educación confesional. Por consiguiente, una educación liberada de tales cegueras es la equiparable a una educación emancipadora y por lo mismo laicista, enmarcada en una libertad de pensamiento, de conciencia, de libre examen y discurso.

La falsa racionalidad:

Se hace necesario aclarar que la categoría *falsa racionalidad*, Morín la emplea en sentido estricto para referirse a la subordinación técnica en lugar del

aprovechamiento humano de la misma, haciéndola equivalente a la racionalización abstracta. Y es así como expresa:

...estamos en vía de una subordinación de las inteligencias artificiales, instaladas profundamente en las mentes en forma de pensamiento tecnocrático; este pensamiento, pertinente para todo lo relacionado con máquinas artificiales, es impertinente para comprender lo vivo y lo humano, creyéndose además el único racional. (1999, p. 20)

Tal categorización como puede colegirse emparenta con la racionalidad instrumental que Habermas cuestiona.

Sin embargo, para efectos del presente estudio la categoría de *falsa racionalidad*, se empleará en forma análoga y ampliada para fundamentar siempre dentro del planteo teórico del *pensamiento complejo* de Morín, las llamadas “*cegueras paradigmáticas del conocimiento*”. Cuando Morín aborda la problemática del enfrentamiento de las incertidumbres, lo hace desde el enfoque plural de la incertidumbre, y en función de ello alude a la incertidumbre cognitiva o del conocimiento y a la incertidumbre doctrinal. Tal conceptualización nos da pie a formular también que en materia de la *falsa racionalidad*, con la misma propiedad se puede formular la orientada originalmente a la racionalización abstracta devenida de la subordinación técnica; y así también la que complementamos como “*falsa racionalidad doctrinal*”, la cual se describe mediante la adherencia a las cegueras del conocimiento, que postula Morín.

Prestando del mismo Morín conceptualización para fundamentar la *falsa racionalidad doctrinal*, se puede describir como la práctica asociada

...al determinismo de las convicciones y creencias que, cuando reinan en una sociedad, la fuerza normalizadora del dogma, la fuerza prohibitiva de tabú. (...) El poder imperativo y prohibitivo de los paradigmas, creencias oficiales,

doctrinas reinantes, verdades establecidas determina los estereotipos cognitivos, ideas recibidas sin examen, creencias estúpidas no discutidas, absurdos triunfantes, rechazos de evidencias en nombre de evidencia y hace reinar bajo los cielos conformismos cognitivos e intelectuales. (1999, p. 10)

De acuerdo al anterior referencial, la consecuencia general de una formación enraizada en las cegueras del conocimiento, ha producido en el transcurrir de la historia una falsa racionalidad de carácter doctrinal. En tal caso, la educación ha sido objeto de introducción de un conocimiento que conduce a la formación de un tipo razonamiento no auténtico, por lo mismo engañoso, que aparenta sustentarse en razones, pero que simultáneamente esquiva la duda y el diálogo intersubjetivos. O sea, una tipo de razonamiento que excluye la convicción y se reafirma en la imposición de la verdad única.

Dado ese artificio de aparente racionalidad, pero de trasfondo dogmático, Morín, marca una necesaria diferencialidad entre racionalidad y lo que identifica como racionalización, la cual la caracteriza por: (1999, p. 7)

- Creerse racional porque se asume como un sistema lógico perfecto basado en la deducción o la inducción.
- Fundarse sobre bases mutiladas o falsas y negarse a la discusión de argumentos y a la verificación empírica.
- Ser cerrada.
- Recurrir a las mismas fuentes de la racionalidad, generando aparente autenticidad.
- Constituir una de las fuentes de errores y de ilusiones más poderosa.

Por su parte, la racionalidad Morín (1999, pp. 7 y 8) la caracteriza por:

- Ser abierta por naturaleza, dialógica con una realidad que se le resiste.

- Operar en un ir y venir incesante entre la instancia lógica y la instancia empírica.
- Ser el fruto del debate argumentado de las ideas y no la propiedad de un sistema de ideas. Un racionalismo que ignora los seres, la subjetividad, la afectividad, la vida es irracional
- La capacidad de reconocer sus insuficiencias.
- Negociar con lo ir-racionalizado, lo oscuro, lo irracionalizable.
- No ser sólo crítica sino autocrítica.

Para ratificar tal diferenciación Morín (1999) arriba a la conclusión que: “De esta manera, una doctrina que obedece a un modelo mecanicista y determinista para considerar el mundo no es racional sino racionalizadora.” (p. 7) Lo que nos permite inferir la pertinencia de ampliar la falsedad racional al ámbito doctrinal.

A partir de las premisas de Morín, y dentro del ejercicio analógico del presente estudio, cabe interpretar que la racionalización y su constructo la falsa racionalidad doctrinal es propia del pensamiento y de la educación conservadora y confesional; mientras que la racionalidad lo es del pensamiento emancipador, crítico y laicista.

La racionalización ha privado en los procesos educativos como forma de legitimar saberes que aparentan sustrato racional, y sin embargo encubren o sesgan la verdad científica o histórica, y ha dado vida a la *falsa racionalidad doctrinal*. Un ejemplo de ello lo hace cuando algunas creencias se resisten a incorporar los avances científicos al entorno educativo tal el caso de los derechos sexuales y reproductivos en materia de educación sexual integral, para lo cual se recurre a discursos de moralidad confesional permeados de tabús y prejuicios con lo cual se constituye el argumento racionalizador.

Principio de Incertidumbre Racional:

La diferencia a futuro entre la sustentación educacional de un fundamento racional o racionalizador, estriba en la vigilancia que la educación ejerza contra la falsa racionalidad, tanto en la construcción curricular como en la práctica pedagógica. Para tal efecto, la racionalidad es asumida como un constructo crítico y por lo mismo liberalizador, caracterizado por permanecer abierto a la discusión para evitar que se vuelva a encerrar en una doctrina y se convierta en racionalización.

Tal proceso requiere para efectos de instaurarse, formularse en torno a un principio que Morín (1999) denomina de “*incertidumbre racional*”, y que lo describe como la forma de “... mantener vigilancia autocrítica, de manera que se evite que la racionalidad se arriesgue permanentemente a caer en la ilusión racionalizadora.” (p. 8) A lo que adicionamos: “como la capacidad de vigilancia autocrítica para evitar que la *falsa racionalidad doctrinal*, predomine mediante la permanente instalación de las cegueras del conocimiento”.

Ahora bien la incertidumbre como categorización del pensamiento complejo, no implica una connotación negativa, siempre que no se sustraiga al efecto racionalizador o de falsa racionalidad. La incertidumbre tamizada por la racionalidad de donde emerge el “principio de incertidumbre racional”, asume la connotación de incertidumbre, en función que en ella radica el aporte en especial de la “novedad”, “lo inesperado”, sin lo cual conocer sería sólo reproducir y repetir, actos que privilegia la educación calcada de racionalización y propia de la tendencia doctrinal. Aspecto característico desde la irrupción filosófica del positivismo y de lo confesional desde el ámbito de las creencias, en cuanto al tratamiento de los procesos educativos, que se ha visto más determinante en las sistematizaciones curriculares tradicionales y en la subsistencia de enseñanzas conductistas.

Para Morín (1999) la incertidumbre es parte de la acción misma, porque actuar no sólo significa “optar”, comprometerse, definirse sino también “apostar” por opciones en las que el riesgo y lo incierto están siempre presentes. Y trasladada tal lógica a la educación, es importante resaltar que el aporte en el planteamiento Moriano, se ubica en que mientras en la educación tradicional la incertidumbre se excluye o se evita, en función de las certezas y las determinaciones que brindan las verdades únicas o absolutas; por el contrario la incertidumbre viene por consiguiente hacer parte del proceso de conocimiento tanto como el error.

Tal incertidumbre, que implica duda e indagación se han omitido deliberadamente en los contextos educativos en donde no cabe discutir la verdad de algo, en donde la certeza es previamente fijada en términos de conciencia y de verdad única o revelada. Desde la lectura de la complejidad, la incertidumbre juega un rol principal, en cuanto a que no tiene como misión volver a encontrar la certidumbre pérdida y el principio uno de la verdad. De acuerdo al pensamiento Moriano, (1999) por el contrario, debe constituir un pensamiento que se nutra de incertidumbre, en lugar de morir de ella.

La incertidumbre Morín la diferencia en cognitiva o de conocimiento y doctrinal y al respecto señala: “...es en las incertidumbres doctrinales, dogmáticas e intolerantes donde se encuentran las peores ilusiones; en cambio, la conciencia del carácter incierto del acto cognitivo constituye la oportunidad para llegar a un conocimiento pertinente, el cual necesita exámenes, verificaciones y convergencia de indicios...” (1999, p. 47)

Las misiones emergentes de la educación:

Tal incertidumbre doctrinal cultivada por la falsa racionalidad doctrinal, incorporada al contexto educacional, constituyente el fermento de la educación dogmática o confesional, que a su vez depara el tipo de conocimiento por racionalización. Frente a tal amenaza, la educación requiere de blindarse para hacerle frente a la

misma, y aunque Morín no describe en forma expresa las misiones emergentes de la educación en función de tal desafío, parafraseando sus propias conceptualizaciones se logra entresacar que la misión emergente de la educación es formar para:

- Armar a cada quién en el combate vital para la racionalidad y en contra de la racionalización.
- Despejar las grandes interrogantes sobre la posibilidad de conocer, que implica educar para la búsqueda de la verdad.
- Formar constantemente para las nuevas generaciones de teorías abiertas, racionales, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas para la auto-reformación.
- Enfrentar las incertidumbres y las cegueras del conocimiento.

La actual sociedad del conocimiento o de la información de alguna forma ha implicado procesos cognitivos de anticipación en la revelación de las verdades ocultas y en búsqueda de la verdad diversa, y que inserta en los procesos educacionales allanará caminos y proporcionará las herramientas para que una racionalidad no instrumental sino humanista posibilite el acceso a saberes sin la incertidumbre que generan las cegueras del conocimiento.

El imprinting y la normalización:

Otra categoría teórica que Morín (1999) desarrolla es la de “*el imprinting y la normalización*”, vinculada a los determinismos de la fuerza imperativa de lo sagrado y la fuerza normalizadora del dogma...”, (p.10) Tales determinismos que devienen en el conformismo cognitivo, de acuerdo a Morín, al converger en forma de sinergia producen:

- Encarcelar al conocimiento en un multi-determinismo de imperativos, normas, prohibiciones, rigideces, bloqueos;

- A extremar en que más allá de conformismo se genera un imprinting cultural, que como huella matricial se inscribe a fondo derivando en un conformismo y una normalización que tiene como consecuencia que elimina lo que ha de discutirse.

Así, sostiene Morín (1999) “...la selección sociológica y cultural de las ideas raramente obedece a su verdad; o, por el contrario, puede ser implacable con la búsqueda de verdad.”, (p. 10) Aunque el autor de la teoría no lo expone en forma expresa, es deducible que el *imprinting* y la *normalización*, son procesos de configuración de la falsa racionalidad, que opera mediante el proceso educacional creando el imprinting cultural a través del conocimiento racionalizador, expresado en la entronización de un conformismo profundo como resultado de una mentalización determinista de un tipo de saber y verdad, establecidos como únicos que buscan gravar para siempre el pensamiento humano direccionado. Por su parte la normalización incide en la legitimación de la cultura del determinismo y de la conformidad mediada por la vía educativa, que le otorga el aval de la normalidad, desde donde se invisibiliza la duda, la discusión, la indagación y todo lo que se aproxime a actitud crítica. Es así como finalmente se constituye la falsa racionalidad doctrinal que pugna por reducir el conocimiento a una sola noción generando el pensamiento unilateral.

Morín lo describe como:

La enfermedad de la teoría está en el doctrinarismo y en el dogmatismo, que cierran a la teoría sobre ella misma y la petrifican. La patología de la razón es la racionalización, que encierra a lo real en un sistema de ideas coherente, pero parcial y unilateral, y que no sabe que una parte de lo real es irracionalizable, ni que la racionalidad tiene por misión dialogar con lo irracionalizable. (1999, p.5)

Para superar las condiciones del imprinting y de la normalización, se requiere propiciar una reforma de pensamiento, de forma que la educación sea el espacio y factor de cambio no programático sino paradigmático de donde se generen las condiciones para aprender a pensar complejamente equivalente a una *certera racionalidad*. Morín en tal sentido propone una reforma educativa que parta, contemple y considere saberes que son normalmente ignorados en la educación actual; saberes que bien pueden sustentarse en los parámetros siguientes: (Morín 1999 A)

- En la necesidad vital de situar, reflexionar, reinterrogar, el conocimiento que se imparte, que implique conocer las condiciones, posibilidades y límites de sus aptitudes para alcanzar la verdad a la que tiende. (p. 18)
- Búsqueda de la verdad unida a partir de ese momento a una investigación sobre la posibilidad de la verdad. (p. 18)
- La idea de análisis último, de causa última, de explicación primaria que ya no permita la verdad fundadora sobre el pedestal de certidumbre. (p. 24)
- Distinguir la idea de la verdad del sentimiento de la verdad. La idea de la verdad corresponde a una resolución de la alternativa verdadero/falso, sin que necesariamente nos veamos concernidos o afectados por ella. El sentimiento de verdad aporta la dimensión afectiva/existencial de la verdad, y puede tanto apoderarse de la idea de verdad como obedecerla. (p. 144)
- En ningún caso podría el conocimiento agotar el fenómeno que quiere conocer, por lo mismo una verdad total, exhaustiva o radical es imposible. (p. 239)
- La convicción que cualquier pretensión de totalidad o de fundamentalidad no podría ser sino no-verdad. (p. 239)

2.2.2 PARADIGMA CRÍTICO

El abordaje para la fundamentación del Paradigma Crítico se formulará en el presente estudio, desde los enfoques de la Teoría del Racionalismo Crítico de Karl Popper, y de la Ciencia Social Crítica de Jürgen Habermas.

Teoría del Racionalismo Crítico

Karl Popper es el postulante de la Teoría del Racionalismo Crítico, desde un enfoque epistemológico aplicado a la teoría social, partiendo de la premisa que si el conocimiento es esencialmente falible, se hace necesario desarrollar la disposición a rectificar las ideas y a examinarlas de modo crítico, aceptando la crítica objetiva e incluso buscándola activamente, lo que dará como producto la concepción de una sociedad abierta y plural, sustentada en la apertura a la crítica, en la tolerancia, en el rechazo de cualquier tipo de autoritarismo y de dogmatismo. Popper desde su epistemología sobre la falsabilidad y crítica del conocimiento científico representó una reacción demoledora para el positivismo lógico.

Tal como señala Dolores aplicado a la teoría social, el racionalismo crítico de Popper, "...más que una tesis filosófica, parece ser una actitud de diálogo y de razonabilidad, que favorece el entendimiento y la tolerancia frente a cualquier tipo de totalitarismo y de violencia." (2000, p. 11)

Popper en su obra *"El desarrollo del conocimiento científico"*, señala que solo hay un elemento de racionalidad en nuestros intentos por conocer el mundo: es el examen crítico de nuestras teorías. Estas teorías son conjeturas. No sabemos, sólo suponemos." (1963, p. 178)

Una teoría o conjetura consistente acerca de lo que es aprendizaje implica también lógica y coherentemente una determinada concepción de lo que es el conocimiento, el ser humano, la sociedad, etc. Desde tal enfoque se parte para sustentar que la realidad no llega a conocerse a priori solo a conjeturarse.

La racionalidad Popperiana, sostiene que aunque no se pueda justificar alguna teoría acerca de cómo es el mundo, positivamente se puede con fundamento lógico o empírico, criticarla y adoptar provisoriamente la que soporte mejor la crítica y posea poder para explicar y actuar corrigiendo.

Dolores caracteriza el racionalismo como una búsqueda cotidiana de la verdad desde el enfoque de:

Lo anterior deviene de la caracterización del racionalismo no sólo desde la mirada epistemológica, sino una manera de pensar, incluso una manera de vivir, caracterizada por una disposición para escuchar argumentos críticos, para buscar los errores propios y para aprender de ellos. Es, básicamente, una actitud que lleva a mantener las propias ideas abiertas a posibles rectificaciones y por ello permite la búsqueda de la verdad. (2000, p.11).

La actitud de razonabilidad se hace evidente en la discusión racional, que implica dos aspectos fundamentales:

- Mantener la apertura mental con respecto a cualquier tipo de objeciones o calificaciones, y
- Disposición a abandonar una opinión que se aprecia cuando hay razones para abandonarla.

De acuerdo a la teoría Popperiana toda discusión racional para preciarse de tal y diferenciarse de otro tipo de análisis requiere de atender tres principios:

1. *El principio de falibilidad*: que implica la probabilidad que ambos interlocutores estén equivocados.
2. *El principio de discusión racional*: que sopesa la interpretación de forma tan impersonal como sea posible, para efectos de razonar a favor y en contra de una teoría.

3. *El principio de aproximación a la verdad*: logable solo en el tipo de discusión que evite los ataques personales, condición que posibilita acercarse a la verdad.

El fundamento de la racionalidad humana

Para efectos de desmitificar la categoría de racionalidad humana, no como algo exclusivo de la cientificidad, el enfoque de la Teoría del Racionalismo Crítico, propone como características las siguientes:

- Asumir la racionalidad humana no como un absoluto; ya que como cita Daros "...no define a todo el hombre ni a la persona humana. El hombre produce y expresa además sentimientos y relaciones sociales." (1998, p. 194)
- La racionalidad del ciudadano común no es radicalmente distinta de la racionalidad científica:
- Asumirla por consiguiente, como un producto del quehacer del ser humano;
- Concebida como la interacción con otros, o sea que la racionalidad humana es un producto del ser humano en interacción con otros seres humanos. O como cita Daros "...cuando todos aceptan la posibilidad de investigar la verdad de la realidad y la posibilidad del error. (p. 186);
- Como opción de investigar la verdad de la realidad;
- Asumida con posibilidad de error, que implica aprender y admitir la falibilidad y como resultado de ello la posibilidad de alcanzar la verdad objetiva;
- No asumida como certeza o como un estado psicológico de firmeza y de ausencia de razón para dudar..." (Daros, p. 110);
- Como algo a lo que se puede acercar mediante la crítica;
- La opción alternativa ante la violencia física, de imponer o suprimir por la fuerza una determinada forma de racionalizar.

Es así como Popper, describe la racionalidad como una facultad y un ejercicio fundamentalmente *crítico*, esto es, consciente de los fines que se propone y

persigue, y de los medios que emplea. (Daros, 1998) Cabe hacer énfasis en la característica de la racionalidad humana, que corresponde a la interacción con otros, que hace que la misma, se deje de concebir como el producto de la acción racional de un solo, que debe inducir cuando no imponerse a los demás, y que por lo mismo niega que la racionalidad sea el resultado de los intercambios de experienciales, de las percepciones diversas de verdad y de visión del mundo, así como fruto de los diferentes puntos de vista; todo lo que va hacer ver que las concepciones absolutas tal el caso de las doctrinas confesionales, se vean disminuidas en sus planteamientos tradicionales; con todo y a pesar que tal horizonte no haya sido la mirada originaria de la Teoría del Racionalismo Crítico, - sino el de refutar la verdad objetiva de la ciencia como determinada y única y por lo mismo reduccionista de la libertad de investigación-, el manejo axiológico de la verdad que formula tal teoría, hace abarcativa la racionalidad devenida de la intersubjetividad que implica la libertad de pensamiento en la búsqueda de la verdad de creencia, su diversidad y la opción de dudar, de disentir y a interrogar, lo que hace que además del análisis crítico al conocimiento meramente científico, abarque más allá de ello, hacia todo aquello que busca afectar la verdad e imponerse como condición en la vida de todos, de donde se deriva el *falso racionalismo* como la categoría que engloba ya sea la negación o la enajenación del racionalismo a todo nivel.

A tal efecto cita Daros:

El *falso racionalismo* no conoce límites; estima poseer la verdad, esto es, conocimientos verdaderos, más bien que dudar de las propias creencias y buscarla. Y con la posesión de la verdad, cree poseer el poder justificado de imponerla, suprimiendo la libertad ajena. Está fascinado con crear nuevas máquinas y realizar nuevas sociedades, utópicas y perfectamente planificadas en sus fines últimos y en sus medios. El falso racionalismo es, en última instancia, *totalitario*. El verdadero racionalista, por el contrario, genera un sistema democrático pluralista y participativo. (1998, p. 187)

El rol de la verdad y la libertad en el racionalismo crítico

La verdad y la libertad se constituyen para el racionalismo crítico en las categorías fundamentales. “*Verdad y libertad se implican mutuamente en el ser humano y requieren su reconocimiento.*” (Daros, 1998, p 185). Según Popper, la *igualdad* de los hombres para buscar la *verdad* y conjeturar interpretaciones, no suprime la *libertad* y las diferencias. *Verdad y libertad se necesitan e interactúan sin suprimirse.* (...) (p. 189).

En cuanto a la verdad, Popper descarta las verdades innatas, ya que estas omiten la discusión y por lo mismo la duda. De donde se hace inclusivo el caso del conocimiento doctrinal que gira en torno al dogma de la verdad única, la que desde un enfoque racional y crítico solo constituye una aproximación a la verdad, que de no sustentar el ejercicio crítico se convierte en un falso racionalismo que vendría a equivaler dentro de la analogía teórica a la racionalización que se citó cuando se analizó con anterioridad el pensamiento complejo de Morín.

En oposición a la verdad innata, surge la verdad relativa, diferenciándose de la verdad absoluta y la objetiva en los términos de:

- La verdad relativa, se asume partiendo que en ausencia de una verificación crítica de la verdad, se puede alcanzar una aproximación a la verdad, en virtud de lo cual viene a ser verdad relativa, la que parezca acercase más a la verdad, ya que en el caso de no poderse refutar lo afirmado por ella, es la mejor, la que elimina a las peores.
- La verdad objetiva, se distingue porque se respalda en un objeto, en cuyo caso el conocimiento pasa a ser objetivo. Por tal idea de verdad, Popper (1994), entiende la verdad objetiva, o sea “...la correspondencia de lo que digo con los hechos; tanto si en realidad sé o no sé qué existe la correspondencia” (p. 249) o sea, que se basa en el objeto y se correlaciona con el conocimiento objetivo.

- La verdad absoluta, a diferencia del pensamiento dogmático cuya centralidad es el absolutismo, y por lo mismo proclama la verdad única y determinada, para la teoría crítica es aquella independientemente de los gustos del sujeto, pero difícil de llegar a ella por la propia fabilidad y la subjetividad de intereses.

El hecho de no asumir verdades innatas y dar lugar a las verdades relativas, deriva en el conocimiento relativo asumido como cuando lo afirmado en él solo depende del sujeto que lo dice. Tal como lo describe Daros:

Pero todo acto de conocer está en relación a un sujeto que conoce, a un objeto conocido y a variadas circunstancias (tiempo, lugar, etc.). El relativismo es un sistema filosófico por el cual "se puede aseverar todo o casi todo, y por lo tanto nada. (...); y un realista como Popper estima que un objeto real *existe* en forma *independiente del sujeto* que lo conoce, el cual lo puede conocer de diversas formas (subjetiva y objetiva, parcial o total, etc.). (Daros, 1998, p. 109)

Sin embargo, Popper tampoco propone al relativismo como una opción, y precisamente para contrarrestarlo plantea como alternativa el "*pluralismo crítico*" según el cual, "en interés de la búsqueda de la verdad, toda teoría (cuantas más mejor) debe admitirse en competencia con otras teorías". (Daros, 1998, p. 109)

En relación a la otra categoría de libertad, la Teoría del Racionalismo Crítico, la relaciona desde dos enfoques:

- Desde la investigación científica, la que se asume como producto y expresión de la libertad y responsabilidad del pensamiento y del actuar del ser humano. En tal sentido la ciencia y su objetividad garantizan su grado de libertad en la medida que la libre competencia del pensamiento se verifica.
- Desde la ideologización cuando es interpretada desde el plano político y social, como condicionada, limitada, sesgada cuando no suprimida.

Empero, tal teoría no asume de forma explícita la libertad derivada desde el plano de la abstracción cultural y la percepción intersubjetiva, pero tampoco la excluye, por lo que de tácito su correlación se vincula con la falsabilidad de la verdad, partiendo del sentido que una de las premisas de la teoría sostiene que se puede conocer más fácilmente la falsedad que la verdad de una teoría. En ese aspecto una persona es libre o menos libre dependiendo de su capacidad de racionalidad crítica frente a la verdad-falsedad de una creencia o de un postulado doctrinal.

El concepto de igualdad se asocia estrechamente al de libertad, hasta donde es compatible con la libertad, cuya correspondencia se hace patente en la relación expuesta por Popper: "Si se pierde la libertad, ni siquiera habrá igualdad entre los no libres" (Daros, 1998, p. 189), pero se distingue entre igualdad de derechos e igualitarismo de las mentes, que es lo que viene a incidir en la libertad de pensamiento. Tal premisa al hacerse equivalente con el conocimiento doctrinal, es fundamental, ya que el igualitarismo de pensamiento, mediante la imposición del dogma no solo suprime el libre pensar sino además propicia el igualitarismo de la conducta.

El conocimiento doctrinal como variable emergente en el racionalismo crítico

La teoría del racionalismo crítico, fue amplia en el ámbito de la ciencia empírica y de la ideología política, y sostuvo que el conocimiento es por un lado subjetivo en cuanto a las creencias y persuasiones personales, y por otro lo es objetivo solo si valida intersubjetivamente en cuanto a lo real. El conocimiento "*doctrinario*", se engloba dentro del conocimiento subjetivo. Desde la categoría de pluralidad de la teoría crítica se setenta que no es tan precisa la categorización de un conocimiento de doble lado, sino es más propio referirse con similar propiedad a un pluralismo de conocimiento que se hace diverso en función ya se trate de conocimiento científico, conocimiento filosófico, conocimiento ideológico o conocimiento doctrinal, éste último vinculado con las premisas racionalistas que

hacen implícito el problema de la verdad o falsedad y posibilitan la intersubjetividad y abstracción del conocimiento, elementos esenciales en todo saber doctrinal.

El planteamiento del conocimiento doctrinal, -como parte del conocimiento subjetivo de la Teoría del Racionalismo Crítico- sostiene que tal racionalidad subjetiva del conocimiento en cuanto a determinar saber falso o verdadero, ha provenido del saber doctrinal hacia los otros saberes. De hecho históricamente, el saber doctrinal condicionó a los otros tipos de saberes, no es sino hasta posterior al racionalismo ilustrado que se sientan las bases para que la autonomía del conocimiento se haga diversa y de lugar a la racionalidad del conocimiento científico, filosófico e ideológico. De tal forma que el conocimiento doctrinal del tipo confesional ha implicado históricamente incidencia en los otros tipos de conocimiento. Y en el contexto de la cotidianidad social y de la educación, se ha constituido en el parámetro que ha determinado el acceso a otros conocimientos, el manejo diverso de la verdad y la admisión de la falsedad como posibilidad racional.

El conocimiento doctrinal por el hecho de propiciar contextos al margen del avance progresista y por lo mismo situarse en el marco de tendencias conservadoras, ha podido tener efecto de incidencia en el conocimiento científico, filosófico e ideológico-político; de forma tal que en los ambientes donde ha habido apertura racional y reducción del pensamiento confesional ha existido avance y progreso ya sea del conocimiento científico o filosófico; de donde incluso cabe inferir un racionalismo crítico entre saberes, y más específico desde la subjetividad del dogma confesional a la objetividad de lo racional, de donde ha devenido el recurrente debate entre fe y razón.

El racionalismo crítico centró su análisis como en el dogmatismo científico, especialmente el devenido del positivismo, y tal como señala Velazco (2004), “En este sentido, critica tanto a los positivistas, tachándolos de cientificistas al querer

imponer un modelo erróneo de ciencia natural a toda disciplina, así como a los humanistas hermeneutas que aceptan acríticamente que el positivismo o cientificismo es la única filosofía adecuada a las ciencias naturales” (p.76). De ello se derivó que el racionalismo crítico se sustentara en cuanto a la verdad en los términos de “La *verdad no es subjetiva* porque el valor de su conocimiento no se apoya en el sujeto o en sus intereses; porque no consiste en un estado de nuestra mente, en una persuasión, en una creencia o en una evidencia”. (Daros, 1998, p. 104)

Para efectos del conocimiento doctrinal en su modalidad de pensamiento confesional, la premisa anterior requiere ampliarse en cuanto a que el alcance de la verdad si puede ser subjetiva, devenida desde la abstracción de las creencias, puede llegar a presentar una supresión, una reducción o una *falseación* de una subjetividad a otra subjetividad, implicada en los estados de conciencia, en las convicciones, valores y en la moralidad. A su vez tal nivel de conocimiento doctrinal/confesional ha sido factor de correlación para determinar niveles de libertad de pensamiento, los cuales a su vez son decisivos para aperturar capacidad de análisis crítico en otros ámbitos cognitivos. De forma tal que el concepto en general de libertad en diversos contextos se asocia a la condicionalidad que ejerza el conocimiento doctrinal confesional sobre otros conocimientos, tal el caso de la educación y el saber cotidiano en que los niveles de racionalismo se reducen y la racionalización se incrementa.

En términos de racionalismo crítico se plantea la relación objetividad-subjetividad como: “...la objetividad y subjetividad solo existen cuando mutuamente se admiten sin suprimirse la una a la otra. La objetividad es la cualidad que tienen los objetos de ser objetos para un sujeto, no sin un sujeto. La objetividad, en consecuencia, no implica la supresión de la subjetividad, sino la posibilidad de distinguir al sujeto del objeto y viceversa.” (Daros, p. 104)

La apreciación anterior es evidencia de un estatus racional en el que se logra invertir la incidencia del conocimiento doctrinal de tendencia confesional; en lo cual la prevalencia de lo diverso, de lo autónomo y de lo cuestionable, determinan la presencia de otros saberes que generan un manejo de la verdad desde un pluralismo racional, aspecto que hace permisible una lectura de la realidad desde una mirada en que los dominios de la objetividad y subjetividad se construyen no desde un predominio de uno sobre el otro, sino de la presencia de ambos en una correlación de mutuas incidencias.

La otra realidad además de la empírica y la “reflexión crítica”

En este caso, la realidad como objeto de conocimiento ya no solo se circunscribe a la realidad empírica, sino también se extiende a la realidad abstracta de las ideas, de las creencias y de los postulados propios de la intersubjetividad. La exigencia crítica en este sentido consiste en la oposición al acto de creer por creer, que no se reduce al hecho del análisis crítico de observar la realidad desde una multiplicidad de escenarios. En tal caso el análisis crítico reside en la capacidad de “*reflexión crítica*”, desde diversos puntos de vista, supuestos y otros saberes.

Tal diversidad del conocimiento conlleva reconocer que el pluralismo crítico en su forma ampliada conlleva reconocer que el examen de una forma de conocimiento implica diferenciar su análisis crítico en función ya se trate de conocimiento científico, ideológico-político, filosófico o doctrinal.

En el caso, de la “*reflexión crítica*”, para el caso del conocimiento doctrinal, requiere de prescindir en el análisis de la verdad o falsedad, de que se valide intersubjetivamente con referencia a lo real. Por lo mismo, prescinde de la distinción de la verdad objetiva y se centra en las relativas, como recurso para confrontar las verdades innatas del conocimiento doctrinal. En la situación de las verdades objetivas, se desvincula porque no requiere que medien hechos o que

existe una realidad sustentada en objetos, para que se dé una realidad; por consiguiente en tal caso se trata de verdades subjetivas correspondidas por la subjetividad de creencias o doctrinas, las que constituyen la realidad abstracta a sopesar críticamente.

La diferencia entre fabilidad y falseación racionalista:

El conocimiento doctrinal, que como categoría emergente se visualiza en el contexto de la Teoría del Racionalismo Crítico, más que otro es constantemente sujeto del falso racionalismo. Y cuando tal conocimiento tiene como procedencia el dogma confesional, se diferencia de otros saberes, en el sentido que no presupone una fabilidad, devenida del error que permite la “esperanza de aprender”, tampoco supone como el racionalismo crítico lo plantea el reconocimiento de un “...error de hecho, en un marco de verdad objetiva posible o conjetural. No reside por lo mismo en tan solo admitir la existencia del error, o el reconocimiento según Popper también de la posibilidad de un "concepto de verdad científica pura" (Daros, 1998, p. 107). Como puede establecerse la fabilidad o posibilidad de errar, se enmarca dentro del conocimiento científico.

El conocimiento doctrinal fundado en la verdad subjetiva, no es posible de asumirse a partir de la admisión de la "esencial *fabilidad* humana", por consiguiente se asume a partir de la “falseación humana”, cuyas conjeturas parten no solo por no admitir sino resistirse al error. En consecuencia, el análisis crítico solo deviene no de la corrección de la equivocación, sino de su refutación, pero no entendida esta desde la confirmación empírica que postula el racionalismo crítico, sino mediante la “*contrastación de certeza*”, que implica afrontar a la falseación, mediante:

- Su no admisión, hasta no asumirse con certeza de verdad;
- Considerarla ausente de razón al no sujetarse a toda duda;
- Mantenerla cercana a la crítica;

- Hacerla objeto del pluralismo crítico, y por lo mismo confrontarla con diversos puntos de vista.

La falseación a diferencia de la fabilidad, no implica un error de hecho, del cual se desprendan posibilidades de ulterior aprendizaje; sino contrae una falsedad plena deliberada con el fin de justificar, desinformar, ocultar o instituir un falso racionalismo configurado en forma de adoctrinamiento, que por lo mismo descarta la conveniencia de corrección y en su defecto la determinación de su refutación mediante la *“contrastación de certeza”*.

Racionalidad y violencia

La posesión indiscutible de la verdad entraña la violencia, expresada en formas de manipulación, coacción, imposición y represión, que en el caso el conocimiento doctrinal en su manifestación confesional, históricamente ha representado formas inquisitoriales de imponer una verdad absoluta a cualquier precio. Como cita Daros (1998) “Lamentablemente, muchas guerras religiosas se combatieron en nombre del amor a la verdad [y se continúan combatiendo]”. (p. 185). Ante ello el racionalismo crítico encuentra que el único medio de suprimir tal violencia, lo es la discusión crítica.

La idea de poseer la verdad y de imponerla generando violencia varía pudiendo ser cognitiva, ideológica, axiológica hasta el extremo de llegar a ser física, tal el caso de la violencia procedente de la racionalización confesional, cuya intencionalidad se orienta cuando no a suprimir a disminuir la libertad humana, y que se diferencia de la violencia derivada del dogma científico, en que esta última busca el autoritarismo de asumir la idea de verdad como certeza irrevocable o como *“verdad eterna”*. Como señala Daros, parafraseando a Popper “Cuando la verdad sobre un acontecimiento se convierte en la *única* verdad posible sobre ese acontecimiento y los que la detentan la *imponen*, suprimiendo la libertad de disentir públicamente, de opinar con otros criterios, entonces la *verdad única* no es

una autoridad, sino la causa del *autoritarismo* y de su *proceso ideológico*. (...) principalmente en el fin de *imponer* una concepción y una praxis como la única verdadera u ortodoxa.” (1998, p. 185)

La prevalencia de cualquier nivel de violencia como resultado de verdades únicas, produce especialmente los efectos de:

- La supresión la libertad de disentir públicamente, y
- De opinar con otros criterios,

Cuando tales efectos se presentan generan que se produzca una conversión de la verdad, y en el caso de las tradiciones confesionales, a su vez, se van constituyendo en procesos de imposición que llegan a generar violencia de intolerancia, censura, persecución y control, a medida que se subyuga la libertad cotidiana en las diversas manifestaciones del quehacer humano.

La libertad de pensamiento como eje de la teoría del racionalismo crítico:

En la visión Popperiana la libertad formal, fundamentada en la libertad de pensar y criticar públicamente, es determinante para ampliar la dimensión de la libertad social, económica y política. Por consiguiente al suprimir la racionalidad equivalente al ejercicio crítico libertario se suprime lo que es básicamente humano y social. Desde tal concepción, hay plena coincidencia con la racionalización dogmática-confesional, en el sentido que la libertad de pensamiento sin necesidad de absolutizarse representa la raíz espiritual de toda otra libertad, de forma tal que si no hay libertad de pensamiento, toda otra libertad se verá reducida en su valor humano,

Al respecto Popper expresa:

La idea de nuestra autoemancipación por el conocimiento no es lo mismo que la idea de nuestro dominio sobre la naturaleza. La primera es, más bien, la

idea de una autoliberación espiritual del error, de la superstición y de los falsos ídolos. Es la idea de la propia autoemancipación y crecimiento espiritual, mediante la autocrítica de las propias ideas, aunque siempre necesitemos la ayuda de los demás. (1995, p. 194)

Trasladada tal conceptualización a la racionalidad confesional, se interpreta que una de las consecuencias de la no la libertad de pensamiento es el fanatismo, el cual partiendo de un contexto de autoemancipación, su forma más inmediata de contrarrestarlo es la crítica. Afirma Popper: “El fanatismo debe ser combatido ante todo con la crítica y la autocrítica. Esto nos obliga a separarnos incluso de nuestras ideas más queridas si son falsas, absurdas o irracionales. “Esto no es una concesión al relativismo. De hecho la misma idea de error presupone la idea de verdad” (1995, p. 195)

Es por ello que para el racionalismo teórico la tolerancia, es entendida como: “si yo espero aprender de ti, y si tú deseas aprender en interés de la verdad, yo tengo no sólo que tolerarte sino reconocerte como alguien potencialmente igual.” (Popper, 1995, p. 195) “El único límite que debe tener la tolerancia es la intolerancia... (...) Si concedemos a la intolerancia el derecho a ser tolerada, destruimos la tolerancia...” (Popper, 1994, p. 7)

El Racionalismo Crítico y la educación

Relata Popper, que fue:

Tales quien fundó una nueva tradición de libertad - basada en una nueva tradición entre maestro y discípulo- y quien creó así, un nuevo tipo de escuela muy diferente a la pitagórica... Queda en pie el hecho histórico de que la escuela jónica fue la primera en la cual los discípulos criticaron a sus maestros... Fue una innovación trascendental. Significó una ruptura con la tradición dogmática que solo admite una doctrina de escuela, y su reemplazo

por una tradición que admite una pluralidad de doctrinas, todas las cuales tratan de acercarse a la verdad por medio de la discusión crítica". Desgraciadamente esta tradición crítica, propia de la actitud racional y científica, se perdió después de algunos siglos, quizás debido al prestigio de la doctrina platónica y aristotélica. Entonces el saber dejó de ser conjeturable y criticable, para convertirse en sinónimo de conocimiento seguro, cierto. (1963, p. 242)

El racionalismo crítico fue muy novedoso en sus contribuciones en el ámbito educativo, haciendo énfasis en la acción de aprender la cual la significaba como tomar (*apprehendere*), adquirir un conocimiento improbable o el ejercicio de una acción nueva que no se poseía; pero también significa retener, automatizar un conocimiento, una acción o una conducta que no se ha hecho aún un hábito inconsciente. (Daros, 1998, p. 221)

Popper distingue tres tipos de aprendizaje: (Daros, p. 221)

- Aprendizaje por prueba y error (o por conjetura previa y refutación posterior). Con él se adquiere información, nuevas ideas.
- Aprendizaje por medio de formación de hábitos (o aprendizaje por repetición propiamente dicha). Con él se adquiere formación.
- Aprendizaje por imitación (o por asimilación de una tradición) que combina los dos anteriores.

Aprender señala Popper, (1963) "...implica la suficiente humildad como para admitir que "es imposible hablar de manera tal que no podamos ser mal entendidos: siempre habrá quien nos entienda en modo erróneo" (p. 550) y que "nadie está exento de cometer errores: lo importante es que saquemos una lección de ellos" (p. 551).

Según Popper, es altamente formativo y educativo que cada alumno genere una forma de aprender en la cual busque la verdad reconociendo los errores, hasta el punto que *desee* buscar los errores. "Aprendemos mediante errores y esto significa que, cuando llegamos a incoherencias, volvemos atrás y volvemos a formular nuestros supuestos (expectativas, hipótesis, teorías, leyes), incluso los de naturaleza lógica si es necesario." (1963, p. 551)

En el contexto educacional se fue radicando la tradición de estigmatizar los errores, de forma que una equivocación llegó a ser equivalente de fracaso. Frente a ello la racionalidad Poperiana, revierte tal tradición, sobre la crítica al ideal de evitar los errores, en vista que:

- Quien cree estar en la verdad no aprende ni tiene nada que aprender: simplemente debe transmitir su creencia, que constituye el contínuum del error muy frecuente en las posturas integristas y confesionales;
- Quien en lugar de reconocer un error en su teoría o interpretación trata de negarlo con una hipótesis, argumento excepcional o dogma, evitando con ello revisar los postulados o la diversidad interpretativa, excluye la motivación para aprender.

Al respecto sostiene Popper que:

Podemos aprender por medio de la crítica de nuestras faltas y errores, y en particular por medio de la crítica de otros, y finalmente también por la autocrítica. Un racionalista es sencillamente un hombre que concede más valor a aprender que a tener razón; que está dispuesto a aprender de los otros, no aceptando simplemente la opinión ajena, sino dejando criticar de buen grado sus ideas por otros y criticando gustoso las ideas de los demás. Él sabe que la aceptación o rechazo de una idea nunca es un asunto puramente racional; pero cree que solo la discusión crítica puede darnos la madurez

necesaria para contemplar una idea en más y más aspectos y así juzgarla más justamente. (1995, p. 137)

El aprendizaje enmarcado dentro de una racionalidad crítica, garantiza la capacidad de criticarse a sí mismo, lo que implica un ejercicio de la libertad individual, expresada en la creatividad, y la responsabilidad social entre los que aprenden y que se expresa mediante la crítica intersubjetiva. Esta concepción del aprendizaje, expone Popper "...de base epistemológica, se opone por lo mismo tanto a un creacionismo puro, sin referencias a pautas sociales, como a un aprendizaje que solo valora los resultados socialmente válidos sin apreciar la manera creativa de plantearlos o refutarlos." (1963, pp. 239-240).

Aprender, pues, en el mejor sentido, es, ante todo, según cita (Daros, 1998, p. 222):

- Una *actividad* (no una pasividad): se aprende las cosas haciéndolas, y se hace algo ante un problema;
- Luego ese hacer implica un *inventar una (o varias) interpretación* provisoria (una conjetura o teoría rudimentaria);
- *Ensayar*, experimentar en consecuencia para refutar o confirmar la interpretación; ver si se ha tenido éxito o no.

Tal caracterización aporta una forma de aprender como "... un proceso experimental y vital que básicamente consiste en *resolver problemas*; no tanto en el resultado de haber hallado una solución, sino especialmente en el *proceso para plantearse* los problemas, para *buscarle una solución*, *actuar* y *seleccionar* para retener tanto los éxitos como los fracasos a fin de evitar que estos últimos se repitan en los nuevos intentos de solución. (Daros, p. 223)

“El aprendizaje es, entonces, un *proceso activo y constructivo*, basado en un conocimiento que se hace crítico, aprovechando los errores para no volver a repetirlos.” (Daros, p. 224)

De forma que el racionalismo crítico caracteriza el aprendizaje a través de los rasgos siguientes:

- A diferencia de cómo sostiene el positivismo el aprendizaje no parte de hechos o de observaciones, sino de la problematización, de forma que el problema es el motor de toda aprendizaje significativo.
- En una primera fase del aprendizaje lo importante es objetivar el problema, estudiarlo históricamente, analizarlo situacionalmente, formularlo públicamente y conceptuarlo en forma precisa,
- Se aprende construyendo los conocimientos, no sintiéndolos.
- Se aprende no observando sin saber qué observar, o sea con muchos datos y sin teoría o conjetura alguna.

La educación desde la perspectiva del racionalismo crítico, se conceptualiza desde el *derecho a buscar la verdad con libertad y a vivir de acuerdo a ella*. De donde se deriva que el derecho de aprender y enseñar solo se posibilita en un contexto de libertad y de búsqueda de la verdad.

Daros al parafrasear a Popper, cita que “... es altamente formativo y educativo que cada alumno genere una forma de aprender en la cual busque la verdad reconociendo los errores, hasta el punto que *desea* buscar los errores”, (...) creer que el mundo es como cada uno lo ve y que todos lo han de ver de la misma forma: no ayudar a *buscar los errores* y a *ser objetivos* es mantener a los niños y a hombres en el *infantilismo*. (...) La sinceridad, la autocrítica, la crítica por medio de otros y la tolerancia mutua para con otras ideas y personas que han crecido en otra atmósfera, se tornan entonces un deber” (1998, p. 240)

El valor del espíritu crítico en la educación:

Popper, asume al espíritu crítico como la vida de las escuelas, frente a la reproducción acrítica o imposición de un sistema de ideas donde todo está justificado y no hay lugar para la duda. Espíritu crítico que descansa en la libertad de pensamiento, que aunque no es la única, resulta ser la más preciosa, por constituir la base de los demás tipos de libertad. De forma tal que como señala Popper:

No es plenamente humano un aprendizaje mecánico y repetitivo. La libertad para la crítica y la responsabilidad probatoria en las afirmaciones expresan cualidades típicamente humanas.” (...) El monopolio educacional a cargo de la clase dominante solo lleva a nivelar las mentes al suprimir la crítica y la independencia de juicio. La libertad nunca queda asegurada si los ciudadanos libres no crean instituciones libres y viceversa, si no surgen ciudadanos que con decisiones políticas puedan influir sobre la dependencia económica. (1963, p. 245)

Reflexiones Generales

La teoría del racionalismo crítico, constituye para el presente estudio, un aporte de significativo valor, porque otorga el fundamento de una racionalidad determinante para el análisis de la incidencia de un pensamiento confesional o liberal/laico en los procesos educativos, sobre las premisas de:

- Una capacidad emancipadora y el ejercicio de la crítica para imaginar otras miradas constituyen la raíz de toda libertad de pensamiento, de examen y de discurso.
- La racionalidad crítica surge de la interacción intelectual con los otros.

- La racionalidad crítica opera cuando se acepta la posibilidad de investigar la verdad de la realidad y la posibilidad del error.
- La concepción de la racionalidad crítica implica considerar a todos los seres humanos iguales en la triple connotación de: a) en la posibilidad de equivocarse, b) en la tolerancia activa que implica además del reconocimiento del otro, el diálogo con el mismo a fin de saber más de él; y c) en la capacidad de búsqueda de la verdad con plena libertad.
- La racionalidad crítica excluye radicalmente la presencia dogmática que pretende intolerablemente disponer de la verdad e imponerla en la vida de los demás, especialmente en el contexto educacional, negando la libertad de examen.
- La racionalidad crítica reconoce límites: no es absoluta; es humana; reconoce que no sabe, que es falible y limitada. Por el contrario, señala Popper: “El falso racionalismo no conoce límites; estima poseer la verdad, esto es, conocimientos verdaderos, más bien que dudar de las propias creencias y buscarla. Y con la posesión de la verdad, cree poseer el poder justificado de imponerla, suprimiendo la libertad ajena.” (1963, pp. 186-187).
- Si bien el planteamiento central de la Teoría del Racionamiento Crítico, lo constituyó el cuestionar el hecho de buscar establecer un cierto conocimiento de una vez y para siempre, o sea, la idea del conocimiento cierto e inmutable, sobre todo del lado del conocimiento científico, también buscó delimitar el conocimiento de la no ciencia, y en tal lectura sentó las bases para el análisis racional de lo que en el presente estudio se denomina “*conocimiento doctrinal*”.

2.2.3. LA LECTURA DESDE EL ENFOQUE DE LA CIENCIA SOCIAL CRÍTICA

La Ciencia Social Crítica, es un constructo sociológico aportado por Jürgen Habermas, cuyas contribuciones residen en los enunciados de praxis social asumida como el actuar o acción estratégica informados, el de interés emancipativo y el de transformación social, que en el campo educacional, ha significado sentar las bases de propósitos emancipadores que mediante el planteamiento del método crítico permitan superar las condiciones que tienden a reducir o impedir el cambio racional.

Es así como en el discurso social de la educación, se encuentra como punto de transición entre el enfoque interpretativo y el transformativo; siendo el paradigma socio-crítico, postulado entre otros por Habermas, el que por su parte centra su posicionamiento en el examen crítico de la percepción positivista del saber, cuestionando desde tal perspectiva que la ciencia ofreciera una explicación objetiva o neutral de la realidad, de donde concluye que por el contrario, los diferentes tipos de saber no pueden excluir y por lo mismo están sujetos al interés humano al que sirven; y por lo mismo el saber es el resultado de la actividad humana en virtud de intereses constitutivos de saberes que establecen que el conocimiento nunca es producto de una mente ajena a la circunstancialidad cotidiana.

El resultado de todo ello es la postulación por Habermas de una ciencia social crítica enfocada al servicio del interés emancipatorio que implica hacia la libertad y la autonomía racional, desde donde se intenta conciliar tanto la importancia de lo interpretativo como de lo explicativo causal; sin tampoco limitarse a ello, sino buscando superar el enfoque meramente crítico que solo busca transformar la

forma de concebir el mundo, sin incidir en el cambio necesario de la práctica en el mundo.

Desde tal perspectiva, la mirada crítica-social, se evidencia cuando el currículo escolar y los procesos educativos en general, se ven dotados de una autonomía racional, que permite la lectura y el análisis crítico del conocimiento educativo con base en una realidad histórica social. Factor determinante para transformar críticamente el influjo de la reproducción cultural.

El paradigma socio-crítico es entonces aquel que yendo más allá de la teoría crítica aborda la praxis crítica, esto es que conlleva consecuencias directas en una acción social transformadora, con el objetivo de la emancipación de los propios grupos sociales implicados.

La ciencia social crítica no solo limita su análisis al pensamiento no emancipatorio sino fija su especial atención a la racionalidad instrumental del positivismo, desde donde se asumía a tener resueltos los problemas relativos a la verdad, al extremo de considerar un riesgo el fin de la razón misma, de tal forma que como señalan Carr y Kemmis:

La ciencia se convertía en una ideología, en un modo culturalmente producido y socialmente respaldado de contemplar el mundo sin examinarlo, modo que a la vez configuraba y conducía la acción social. De tal manera, que el papel de la ciencia se reducía a legitimar la acción social aportando “hechos objetivos” que justificasen las líneas de acción. (...) Lejos de ser una indagación incansable sobre la naturaleza y conducción de la vida social como algo ya dado, para reflexionar únicamente sobre cuestiones “técnicas”. (1988, p. 145)

A tal “cientifismo” como lo califica Habermas, él mismo presenta como contraparte su teoría de la ciencia social crítica, por la cual se encarga de demostrar que la ciencia como tal solo es capaz de ofrecer un tipo de conocimiento determinado y

de igual forma evidencia que la ciencia no puede presentar una explicación objetiva o neutral de la realidad; esto en función a que no hay conocimiento que pueda considerarse libre del interés y vinculación con el quehacer humano cotidiano.

Con la intención de refutar el conocimiento único de la ciencia, Habermas instituye tres tipos de conocimientos: el técnico, el práctico y el emancipatorio. El primero que es el que se identifica con el saber instrumental, el segundo lo relaciona con los planteamientos interpretativos del saber comunicativo; y el último como lo describen Carr y Kemmis como "...un método que libere a los individuos de la eficacia causal de esos problemas sociales que distorsionan la comunicación y el entendimiento, permitiéndoles así dedicarse a la reconstrucción crítica de las posibilidades y de los deseos de emancipación suprimidos." (1988, p. 150).

Tal saber emancipatorio base de la teoría crítica, en el contexto educacional, más allá de trascender la reproducción social-cultural del conocimiento por la escuela, implica condiciones de criticidad promotoras a la vez de la acción autónoma para la transformación de tal conocimiento y de las condiciones mismas de educación. De forma que tal saber emancipatorio es el que podría vincularse como fundamento teórico de lo que en este trabajo se denomina *reproducción por adoctrinamiento*, y que coincide con la caracterización que describe Carr y Kemmis (1988) en el sentido que "... fija su atención en las formas de vida social que subyugan a los pueblos y niegan una vida satisfactoria e interesante a unos, mientras sirven los intereses de otros". (p. 151) Al igual que Popper en su racionalidad crítica, la ciencia social crítica de Habermas, le otorga al examen y ejercicio crítico, el papel de factor determinante en los procesos de liberación dogmática y autonomía cognitiva. "Es decir que la finalidad de la crítica consiste en proporcionar una forma de autoconocimiento terapéutico que liberará a los individuos de las compulsiones irracionales de su historia individual a través de un proceso de autoreflexión crítica". (Carr y Kemmis, p. 151)

Instrumentalización racional por abstracción

Tal libertad de discurso de la ciencia social crítica, en buena medida fue encausado hacia la racionalidad instrumental, como fue asumido el conocimiento técnico; dejándose de incluir entre la catalogación de saberes lo relativo a la *racionalidad intersubjetiva*, la que para efectos de interpretación de la presente teorización se asume como la *instrumentalización racional por abstracción* devenida de los absolutismos característicos a la fe mesiánica propia de las creencias, mitos y la tradición religiosa. Puede asentarse en consecuencia que la ciencia social crítica, no aborda con el rigorismo que lo hace en cuanto a la objetivación del conocimiento científico, al predominio de la racionalidad intrasubjetiva, asidero de las reproducciones por adoctrinamiento.

Es así como la *instrumentalización racional por abstracción* encarna las doctrinas, los dogmas, las creencias y los prejuicios que constituyen una forma de adoctrinamiento que busca el ocultamiento de contradicciones y ausencias de racionalidad vinculadas a conceptos, ideas y la forma de creer. Oculta por consiguiente ideas falsas evitando se extraiga la verdad implícita en su contenido. Por lo mismo, el saber por adoctrinamiento no busca liberar o emancipar, sino al contrario, desdeña la diversidad interpretativa de la verdad y se empeña en el predominio de la verdad absoluta, en donde no tiene cabida la autoreflexión, el flujo libre de ideas, la argumentación sin distorsión represiva, la crítica ideológica, y la autonomía racional, a las que considera subversivas, lo que hace que prevalezca un tipo de conocimiento contrario a la plena realización humana. En consecuencia, el saber por adoctrinamiento, implica todo lo contrario a la apropiación crítica del conocimiento, puede decirse que tal diferenciación coincide con la descripción que señala las limitantes de una apropiación acrítica de la verdad en los términos de: "...que las condiciones para decir la verdad sean al mismo tiempo las condiciones para la discusión democrática. (...) las pretensiones de la verdad se han considerado siempre abiertas a la impugnación en debate

libre, donde lo único que prevalece es la fuerza del mejor argumento.” (Carr y Kemmis 1988, p. 155).

En suma, la limitante que puede señalarse en la ciencia social crítica, consiste en la ausencia indirecta del análisis de la racionalidad intrasubjetiva, debido a la centralidad puesta en función de la generación de teoremas críticos capaces de fundamentar un discurso científico, mediante un proceso abierto, reflexivo y racional, “...que rechaza toda noción positivista de racionalidad, objetividad y verdad...” (Carr y Kemmis, p. 162). Se señala como ausencia indirecta pues Habermas le otorgó a la categoría “empírico”, una significación distinta a la convencional, de forma tal, que la asume no solo desde el significado material objetivo, sino también del material simbólico y las fuerzas escondidas que necesitan ser develadas; solo que orientadas a la experiencia vital de la sociedad como una totalidad, más allá de lo simplemente sensorial, instrumental e incluso comunicativo, lo que hace se genere una especie de vacío en cuanto a las fuerzas simbólicas no develadas de carácter individual-intersubjetivo.

Desde el enfoque emancipador la ciencia social crítica trasladada a la realidad educacional en sentido amplio representa la liberación de toda sumisión o poder ajeno a la razón o a una racionalidad cientifista e instrumental, de donde puede derivarse que situada desde del dogma doctrinal y devenida de la complementariedad teórica, de acuerdo a lo que sustenta la presente investigación; representa la emancipación de la *instrumentalización racional por abstracción*, que implica además la transformación de toda reproducción cultural por adoctrinamiento, así como sus consecuencias de reducción de la autonomía personal y por ende de todo interés emancipatorio que niegue el análisis de la verdad, como histórica y socialmente determinada.

Ciencia crítica de la Educación, como producto de la Ciencia Crítica Social.

Partiendo del análisis y fundamentación de la ciencia crítica social de Habermas, Carr y Kemmis en 1988 inician por sentar las primeras bases de la llamada ciencia crítica de la educación, la que más adelante -1990-1996- Carr se encarga de desarrollar. “El razonamiento con el que tanto Kemmis como Carr justifican esta decisión es sencillo: hay una coincidencia entre las condiciones exigibles para que la investigación sea educativa, con las condiciones definidas por la Teoría Crítica para que una investigación pueda ser considerada científica. Esta afortunada coincidencia da por concluida, para ambos investigadores, la búsqueda de las normas de racionalidad que han hecho posible el progreso del conocimiento científico.” (Moya, s. f. p.10)

A raíz de la problematización planteada por Carr con las preguntas sobre: *¿Puede ser científica la investigación educativa?* y *¿en qué consiste la investigación educativa?*, la respuesta la encontró sustentándose para el efecto en la teoría de la ciencia social crítica; siendo así que Carr y Kemmis (1988, p. 142) fijan las condiciones epistemológicas exigibles para que una teoría educativa pueda ser considerada aceptable en el nuevo marco de científicidad, estas condiciones son las siguientes:

1. La teoría educativa debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
2. La teoría educativa debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes.
3. La teoría educativa debe suministrar medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; y debe proporcionar también alguna orientación acerca de cómo superar los autoentendimientos distorsionados.
4. La teoría educativa debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y debe poder

ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean cómo eliminar o superar tales aspectos.

5. La teoría educativa es práctica, en el sentido de que la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con la práctica.

Al aportar la Teoría Crítica el fundamento al proyecto de una ciencia social crítica y, como parte de ella, a una ciencia crítica de la educación, también la preocupación y el interés trasladado es en función de teoremas científicos de forma que sean capaces de sustentar un discurso científico desde la especificidad de su contextualidad educacional. No hay por lo mismo una mención directa que articule a la intrasubjetividad racional en función de una *instrumentalización racional por abstracción*. Sin embargo, tampoco implica una omisión en cuanto a la racionalización del saber por adoctrinamiento, sobre todo desde la concepción de educación que aporta Carr, (1996) en donde identifica que “La finalidad de la educación es el desarrollo de la autonomía personal, lo cual ha supuesto siempre que los individuos se emancipan de los dictados de la ignorancia y la superstición, potenciándose racionalmente para transformarse ellos mismos, y el mundo social en el que viven.” (p. 145) La tarea en ese sentido se torna de complementariedad inclusiva, de forma que además de dar respuesta efectiva a las preguntas problematizadoras iniciales, desde la premisa que cuestiona la validez científica de la investigación educativa que postula que solo cabe identificarse al margen de los procedimientos de investigación convencionales, requiriéndose para el efecto de necesarias adaptaciones, de donde surge la llamada investigación-acción entre otras; además decimos, del interés manifiesto en las condiciones de racionalidad lógicas, sociales y culturales, cabe agregar las que se postulan en la presente investigación: de adoctrinamiento, sin lo cual el interés emancipatorio de la ciencia crítica de la educación, no solo se vería incompleta sino reducida.

Reflexiones generales:

La característica de la ciencias social crítica está relacionada con el factor poder material político, técnico o científico que condiciona la interacción social. Por ello es que deja por fuera los factores de intrasubjetividad abstracta como la incidencia del poder de adoctrinamiento.

La *instrumentalización racional por abstracción*, como categoría complementaria a la teoría social crítica, se relaciona con tal teoría desde el interés de la emancipación de los dominados, emancipación que supone una crítica y una transformación ya sea de las ideologías o de las creencias confesionales que sostienen a los dominadores; lo que desde el plano formativo de la educación se traduce en la posibilidad de comunicación, diversidad y convergencia entre las diversas perspectivas solo fruto del entendimiento del otro, de su creencia veraz y de la libre y crítica aceptación de la verdad. Por su parte, la presencia de una racionalidad crítica superpuesta a la *instrumentalización racional por abstracción*, devenida de la *reproducción por adoctrinamiento*, garantiza la diferenciación en esferas de valor, cada una con su racionalidad y sus leyes propias, y donde ya no es el dogma o la verdad absoluta la visión central del mundo y de la sociedad, en donde tal dogmatismo deja de ser la visión objetivista del saber y del ejercicio de plena ciudadanía.

2.3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DESDE LA MIRADA DESDE LA TEORIA CURRICULAR

2.3.1. TEORIA DE LA REPRODUCCION SOCIAL-CULTURAL

Las teorías de la reproducción social-cultural, tienen en sus representantes más importantes a Pierre Bordieu y Jean Claude Passeron, así como Basil Bernstein. Tanto Bordieu como Passeron desarrollaron una sociología del currículo que vincula cultura, clase y dominación con contexto y contenidos escolares. Tal teoría se basa en que los procesos educativos forman en la población escolar un adoctrinamiento reflejo de la reproducción social, mediada por la cultura. En tales procesos la educación juega el rol de agente reproductivo de la estructura de las relaciones de poder y del simbolismo devenido de las relaciones entre las clases.

La reproducción cultural se asume como el sometimiento a una cultura dominante conformada por el conjunto de valores, normas, creencias y hábitos vinculados a un determinado estatus social que sin ser necesariamente coincidentes con el estilo de vida de las personas ajenas a tal arbitrario socio-cultural, les implica asumirlo vía la imposición pedagógica, con el efecto consecuente de relegar a la propia concepción cultural de su identidad social.

De acuerdo a Da Silva para Bourdieu y Passeron,

...la dinámica de la reproducción social está centrada en el proceso de reproducción cultural. Es a través de la reproducción de la cultura dominante que la reproducción más amplia de la sociedad queda garantizada. La cultura que tiene prestigio y valor social es justamente la cultura de las clases dominantes: sus valores, gustos, costumbres, hábitos, modos de comportarse, de elegir. En la medida en que esa cultura tiene valor en términos sociales; en la medida en que *vale* alguna cosa; en la medida en que haga que la persona

que la posee obtenga ventajas materiales y simbólicas, se constituye como *capital* cultural.” (1999 p. 16)

De forma que tal teoría postula que la escuela enseña una cultura de un grupo socialmente hegemónico reproduciéndola a través de calcarla en los contenidos curriculares y las acciones pedagógicas.

La teoría de la reproducción social-cultural, se explica principalmente desde las categorías siguientes:

- **Violencia simbólica:** Es aquella que se ejerce durante el proceso de enseñanza aprendizaje, cuando la cultura dominante impone significados como legítimos a poblaciones escolares de diferente cultura ocultando la relación de fuerza que presentan los mecanismos de imposición. El poder de la violencia simbólica se encarga básicamente de jugar el rol de:
 - ✓ Legitimar la cultura dominante,
 - ✓ Desvalorizar la fuerza de las otras culturas,
 - ✓ La imposición de simbolismos y de significados culturalmente hegemónicos, y
 - ✓ Ejercer el sometiendo a los sujetos de las culturas diferentes.

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. (Bourdieu, Passeron, 1977, p. 44).

Las arbitrariedades culturales como manifestaciones de la violencia simbólica son transmitidas a través de los procesos de socialización, que en el caso de la educación, logran disfrazar su legitimidad como cuestiones meramente técnicas,

metodológicas o pedagógicas, desde donde se fundamenta la imposición de todo arbitrario.

Para Bourdieu y Passeron (1977) la escuela, entendida por esta la autoridad pedagógica, el trabajo pedagógico, y la relación pedagógica, ejercen una violencia simbólica al imponer ese arbitrario cultural, identificado en el currículum escolar como cultura universal y necesaria, como si fuese “la cultura”, y partir de ello lograr:

- convertir en ilegítimas sus formas de cultura propias; e
 - introducir una distinción entre los saberes legítimos y dominantes y los otros saberes a los que se considera subordinados.
- **Habitus:** Para completar la interpretación de dicho proceso Bourdieu y Passeron (1977) introducen el concepto de "habitus", refiriéndose con él a la interiorización de la cultura dominante representada en los símbolos, hábitos, modas, gustos, conductas, entre otros, por parte de los actores del proceso educacional. Tales parámetros constituyen las herramientas de un arbitrario cultural que hará posible la reproducción.
 - **Legitimación de la cultura dominante:** Se elabora en función que la escuela representa para los sujetos de la cultura dominante, el espacio que legitima su cultura como la verdadera, la que adquiere su validez precisamente al definir a la cultura dominante como la cultura, ejercicio que produce paralelamente la exclusión de la cultura de los grupos sociales dominados.

Operativamente la reproducción cultural en la escuela se legitima a través del currículum escolar, mediada por contenidos basados en la cultura dominante elaborados y transmitidos a través del código cultural dominante.

Limitación crítica de la reproducción socio-cultural:

La teoría de la reproducción socio-cultural-, pese a todas sus bondades sociológicas, adolece de restringir el concepto socio-cultural a las variables de reproducción de la estructura de las relaciones de poder, a las simbólicas entre clases y a la de la estructura de la distribución del capital entre las clases, lo que implica restringir el entorno socio-cultural a la estructura social y a la reproducción de patrones de acuerdo al dominio y hegemonía de clase, y a no visibilizar que el plano educativo es susceptible de reproducir planos culturales de diversas concepciones.

Fue tanta la centralidad de Bourdieu y Passeron en el discurso de reproducción clasista, que incluso Bourdieu alcanzó a describir que "...la sociología de la educación asume su rol específico cuando se establece como la ciencia que estudia las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social". (1977, p.37)

Tal lectura restrictiva deja por fuera reproducciones culturales en el contexto educacional de una ascendencia e incidencia histórica incluso de mayor hegemonía cultural, como lo son las *reproducciones por adoctrinamiento*.

En las reproducciones por adoctrinamiento se identifican principalmente dos:

- Las reproducciones confesionales, y
- Las reproducciones dogmáticas.

Las reproducciones confesionales no dejan de ser dogmáticas, pero se diferencian porque el dogma es canónico, es decir del tipo menos tolerante y de mayor fanatismo; operan haciendo de la educación un agente de reproducción del pensamiento y las relaciones simbólicas de fe. Se fundamenta en que la escuela es el espacio de adoctrinamiento de creencias religiosas, desde donde se somete

los contenidos de enseñanza a dogmas constituidos en verdades únicas y absolutas.

La diferencia entre el dogma de la reproducción confesional al de otras reproducciones dogmáticas, es que el primero responde a un dogma revelado o creado, solo posible de interpretarse por la autoridad de la creencia que lo difunde como un saber monolítico orientado hacia la veneración de una verdad revelada y eterna.

Por su parte, las reproducciones dogmáticas, buscan reproducir dogmas no de tipo confesional sino ideológico, político o filosófico, desde donde se busca una alienación de pensamiento a teorías o consignas restrictivas del derecho de cada persona para la libre elaboración o adhesión a valores o principios propios. Su efecto reside en anular la autonomía del pensamiento crítico. En este caso la escuela actúa reproduciendo en sus contenidos de enseñanza elementos doctrinarios alineados a determinada tendencia cargada de imposiciones heterónomas que reducen la capacidad de racionalizar por cuenta propia.

Las reproducciones dogmáticas en los contextos educativos, tienen mayor implicación cuando se trata de educación superior, cuando incluso se crean instituciones universitarias con el objeto de formar y preservar determinadas tendencias ideológicas y formas extremas de pensamiento económico que se imponen como verdades dogmáticas que contrarrestan todo pluralismo ideológico y que con rigidez absoluta se postulan como incompatibles con toda visión orientada a reducir las desigualdades, las discriminaciones, y las exclusiones sociales.

Aunque ambas reproducciones, buscan reflejar modelos de enseñanza que imponiendo un determinado saber doctrinal de concepciones únicas y totales, reduzcan ya sea la autonomía moral, la pluralidad de pensamiento diferente o el uso de la razón crítica y cada una de las libertades derivadas ya sea de

conciencia, de pensamiento, de expresión o de examen; empero, hay contextos educacionales en donde la correlación marca que mientras la reproducción confesional afecta con mayor énfasis la libertad de conciencia; la reproducción dogmática lo hace afectando la capacidad de pensamiento crítico.

Entre las dos formas de reproducción por adoctrinamiento, la confesional puede llegar incluso a condicionar a la reproducción dogmática ideológica y política. Su capacidad globalizante puede llegar a determinar el curso y la brecha de una doctrina o una idea de forma que puede llegar a ser la medida en que una determinada tendencia se sustente subyacentemente en mayor o menor proporción a lo confesional.

El impacto de las reproducciones por adoctrinamiento en los contextos escolares es de neutralizar la capacidad de proyecto personal o de diseño de cada persona de su propio plan de vida a partir de los vínculos ya sean morales, ideológicos o filosóficos que a cada quién le parezcan. Como tales enfoques son invisibilizados desde la teoría de la reproducción social-cultural, se ha recurrido a una ampliación de la lectura cultural de dicha teoría, haciendo inclusiva la reproducción por adoctrinamiento, ajuste obligado desde el contexto teórico de la presente investigación, ya que para fundamentar la teoría de la reproducción como parte del análisis de la incidencia del pensamiento confesional o laico en los procesos curriculares de la educación nacional, era necesario una lectura más allá del reproduccionismo clasista.

Características de las reproducciones por adoctrinamiento:

- Limitan el uso libre de la razón, la reflexión crítica, el libre examen y la duda científica.
- En el caso del reproduccionismo confesional afecta la autonomía moral y la libertad de conciencia.

- Genera un tipo de sociedad que no cuestiona las cosas y acepta de manera acrítica, información, saberes, prejuicios, costumbres, tradiciones y concepciones.
- En el caso del reproducionismo dogmático supone que se generen limitaciones al desarrollo de capacidades humanas en cuanto a derechos y libertades de las personas.
- Forma un tipo de ciudadanía conformista no preparada a dudar, carente de la capacidad de discrepancia, de apertura crítica y revisionismo tanto a lo que se es, lo que se piensa, como a lo que se capta y lo que se asimila de otros, que viene afectar lo que diversos autores ha identificado como la formación del *“juicio ciudadano”*.
- Reproduce conceptualizaciones y verdades que no permiten la formación comprensiva para la tolerancia, la diversidad y el pluralismo, reduciendo la capacidad de diálogo y deliberación sobre diversos puntos de vista.

Correlación entre la reproducción de clase y la reproducción por adoctrinamiento:

Como se ha venido señalando la reproducción sociocultural se centra en el proceso de la proyección cultural de las clases dominantes, postulando que la escuela enseña una cultura de un grupo social determinado que ocupa una posición de poder en la estructura social; la que se reproduce a través de una acción pedagógica. La capacidad globalizante de la reproducción por adoctrinamiento del tipo confesional también condiciona a la propia reproducción de clase. Ya que independiente de la clase social a que se pertenezca, ya sea dominante o dominada/subordinada, estas a su vez co-reproducen la transmisión e inculcación de creencias confesionales.

Un sistema educacional reproduce en consecuencia tanto un capital cultural de clase social y esta reproducción a su vez se encuentra sumida en otro tipo de dominio que en el caso del tipo confesional, incluso llega a determinar y a condicionar la propia comprensión crítica de la procedencia de clase social.

En diversos momentos de la historia de la humanidad la reproducción confesional ha generado control hegemónico del pensamiento que ha influido en las mismas clases sociales y en el saber científico, social e histórico. Muchas de las discriminaciones, intolerancias y dominaciones existentes en los diversos contextos culturales subyacen en prejuicios, estereotipos, fanatismos y creencias devenidos de formas reproducidas por adoctrinamiento confesional.

La reproducción por adoctrinamiento a diferencia de la reproducción de clase social dominante, considera que las personas para poder ser capaces de asumir un sentido histórico no solo es suficiente lograr una conciencia de clase sino también poseer una conciencia crítica y emancipadora de toda otra reproducción ya sea por creencia o por superstición. Por ejemplo en centros educativos privados de un nivel socioeconómico alto, sus contextos no puede decirse que en estricto sensu están reproduciendo sino preservando un estatus de dominio socio-cultural; sin embargo están sometidos a una reproducción por adoctrinamiento, sujetos a determinadas creencias, tradiciones y autoridades, en que a pesar de una paridad de estatus social, no evita la supeditación dogmática que reduce capacidad de reflexión, análisis, juicio propio y autonomía personal.

Mientras que la teoría de la reproducción socio-cultural explica en el contexto educacional los mecanismos reproductivos culturales de las clases dominantes, invisibiliza por otra parte el rol de determinado sector educativo que no precisamente reproduce sino preserva las condiciones de hegemonía cultural y en donde se forma la élite dirigente encargada de conservar y hacer que se reproduzcan los códigos de dominación.

Tal situación de estatus diferencial no se presenta en la reproducción por adoctrinamiento, especialmente la de carácter confesional, la cual de forma transversal incide ya sea en dominadores y dominados. Históricamente tal correlación se ha mostrado en la fusión de iglesia y sectores conservadores y así mismo tal reproducción se verifica en los sectores más subalternos, cuya pobreza, ignorancia y mentalidad supersticiosa procuran las condiciones ideales para que germine toda tendencia mesiánica.

En el caso de la reproducción social-cultural su propósito es legitimar cultura dominante, lo que implica la exclusión de la cultura de los grupos dominados. En el caso de la reproducción por adoctrinamiento su propósito es legitimar una creencia o una tendencia ideológica o política como verdad absoluta, a diferencia tal ejercicio de legitimación no es la exclusión directa de otras propuestas, sino reducir niveles de autonomía, de forma que las decisiones que se asuman individualmente sean derivadas de la intervención dogmática restando con ello la capacidad de libre albedrío por la que el individuo es quien toma sus propias decisiones.

Al igual que la reproducción sociocultural, la reproducción por adoctrinamiento es el resultado de una violencia simbólica, producto de la imposición de arbitrarios culturales que van constituyendo habitus tales como prejuicios, mitos, pensamiento mágico y fanatismo. El impacto de la reproducción por adoctrinamiento en la educación es una limitación directa de libertades, ya sea negando o anulando:

- Una educación para la libertad,
- Una educación democrática y participativa,
- Una educación respetuosa de los derechos humanos,
- Una educación en valores ciudadanos,
- Una educación comprometida con el cambio social, y

- Una educación con fundamento científico en especial aquella positiva de la sexualidad.

Tal limitación de libertades en el contexto educacional, implica la intervención de los arbitrarios de adoctrinamiento siguientes:

Negación del libre examen: que implica además de la exclusión del derecho de no reconocimiento sobre ningún dogma, el rechazo a proceder con espíritu crítico en la discusión de las ideas recibidas.

Presencia de enfoques de exclusión: referido no sólo a la exclusión religiosa, sino a la exclusión social, exclusión política, ideológica o filosófica. Que conlleva la exclusión de la otra persona que no comparte la misma creencia o el mismo ideario ideológico.

Presencia de enfoque de intolerancia: reflejado en el no respeto de las ideas contrarias, la no cultura de diálogo, en el no escuchar primero; en el no presentarse abierto a los otros antes de tomar posición, y en la imposición de la idea o la verdad como única y absoluta.

Negación del enfoque a la diversidad: se verifica en la ausencia de valorización de las diferencias y el no reconocimiento del otro.

Negación de la autonomía personal: implica la reducción de la vocación humanista de emancipación y de realización personal vinculada a la libertad de pensar, de expresarse, de realizarse, de elegir, entre otras.

Negación de la visión de ciudadanía: Como resultado de la negación de la autonomía individual, tal anulación se extiende a lo social repercutiendo en la vida ciudadana, la cual se ve reducida en sus niveles de participación, incidencia, pluralismo, entre otros aspectos.

2.3.2. LA TEORÍA POST-COLONIALISTA DEL CURRÍCULO Y LA COLONIALIDAD DEL SABER

Uno de los representantes de la teoría post-colonialista desde el enfoque curricular, lo es Tomás Tadeo da Silva (1999) el que expone, que la teoría pos-colonialista “tiene como objetivo analizar la complejidad de las relaciones de poder entre las diferentes naciones que componen la herencia económica, política y cultural de la conquista colonial europea tal como se configura en la actualidad, llamada, es claro, de “pos-colonialismo”. (p. 239) (...) “Parte de la idea de que el mundo contemporáneo, en el mismo momento en que supuestamente se vuelve globalizado, sólo puede ser adecuadamente comprendido si consideramos todas las consecuencias de la llamada “aventura colonial europea”. (p. 239)

El objetivo de la teoría consiste en el examen construido desde el otro colonial en cuanto al objeto de conocimiento, en a partir de determinados contenidos educaciones y prácticas escolares hacen parte del proyecto de sumisión de los pueblos colonizados, esto es como expresión de su experiencia de opresión colonial y pos-colonial. En ese sentido, señala Da Silva “...la teoría pos-colonial es un importante elemento en el cuestionamiento y en la crítica de los currículos centrados en el llamado “canon occidental” de las “grandes” obras literarias y artísticas.” (1999, p. 23)

La categoría teórica de “representación” ocupa un lugar central en la teoría pos-colonial de Da Silva, la que es vista como una forma de conocimiento del otro, lo que le otorga que se sitúe en el centro del vínculo saber-poder. Y es precisamente tal relación de saber-poder la que se articula a la transmisión y proyección de los conocimientos que reproducen estilos de vida y formas culturales e ideológicas propias del poder post-colonial.

Al respecto señala Da Silva:

La cosmovisión “primitiva” de los pueblos nativos precisaba ser convertida a la visión europea y “civilizada” del mundo, expresada a través de la religión, la ciencia, las artes y el lenguaje y convenientemente adaptada al estadio de “desarrollo” de las poblaciones sometidas al poder colonial. El proyecto colonial tuvo desde el inicio, una importante dimensión educacional y pedagógica. Era a través de esa dimensión pedagógica y cultural que el conocimiento se vinculaba, más de una vez, al complejo de las relaciones coloniales de poder. (1999, p. 25)

Desde tal visión es permisible identificar tanto procesos de dominación y reproducción cultural como procesos de resistencia cultural, así como su interacción, que llevan a Da Silva a formularse las preguntas dentro del legado colonial concentrado en una teoría curricular sobre: (1999, p. 25)

- ¿En qué medida el currículo contemporáneo, a pesar de todas sus transformaciones y metamorfosis, es aun moldeado por la herencia epistemológica colonial?
- ¿En qué medida las definiciones de nacionalidad y “raza”, forjadas en el contexto de la conquista y la expansión colonial, continúan siendo predominantes en los mecanismos de formación de la identidad cultural y de la subjetividad incluidos en el currículo oficial?
- ¿De qué forma las narrativas que constituyen el núcleo del currículo contemporáneo continúan celebrando la soberanía del sujeto imperial europeo?
- ¿Cómo, en esas narrativas, son construidas concepciones de “raza”, género y sexualidad que se combinan para marginar identidades que no se adecuan a las definiciones de identidad considerada “normal”?

Desde el enfoque pos-colonial del currículo es válido también analizar dos aspectos:

- Las formas contemporáneas de imperialismo económico y cultural, como nuevas formas de expresión de imperialismo cultural, para lo cual Da Silva (1999) se traza la interrogante: “¿Cómo el currículo, considerado como un lugar de conocimiento y poder, refleja y, al mismo tiempo, cuestiona formas culturales que pueden ser vistas como manifestaciones de un poder neo-colonial o pos-colonial?”, (p. 25) ejemplo de ello las nuevas formas superficialmente vistas como multiculturales.
- La reivindicación fundamentalmente, de un currículo descolonizado.

La teoría post-colonial del currículo hace parte de las teorías críticas del currículo, que se sustentan en que el currículo es una construcción social, en donde la pregunta importante no es “¿...qué conocimientos son válidos” sino “¿qué conocimientos son considerados válidos?”. (Da Silva, 199, p. 35) Tal teoría post-colonial en el campo curricular hace parte de la teoría macro sobre la colonialidad, y en forma específica de la colonialidad del saber.

A su vez tal colonialidad del saber es manifestación derivada y que legitima a la colonialidad del poder, que es una categoría fundada por el sociólogo peruano Aníbal Quijano. En cuya opinión “...la expoliación colonial es legitimada por un imaginario que establece diferencias inconmensurables entre el colonizador y el colonizado. Las nociones de “raza” y de “cultura” operan aquí como un dispositivo taxonómico que genera identidades opuestas. El colonizado aparece así como lo “otro de la razón”, lo cual justifica el ejercicio de un poder disciplinario por parte del colonizador.” (Castro, 2000, p. 153)

Desde tal enfoque de Quijano tales colonialidades la del poder y el saber, responden a una misma génesis, complementándose alternativamente, de forma

que mientras la colonialidad del poder opera hacia afuera, la del saber lo hace hacia adentro.

El análisis de la colonialidad desde la percepción del poder y del saber se ha manejado profusamente desde el discurso del eurocentrismo, asumido como forma de difusión y dominación del modelo hegemónico europeo en la época del colonialismo. Y que en palabras de De Sousa (2004) “América Latina fue blanco oficial del proyecto colonial de Europa occidental a partir de 1492, una fecha que las voces colonizadoras llaman “descubrimiento” y que los políticamente correctos llaman “encuentro”. Pero las voces indignadas de los grupos subalternos llaman “invasión”. (p. 12) Las palabras descubrimiento y encuentro no pasan de eufemismos inaceptables para describir las injusticias abominables cometidas en nombre del proyecto civilizador de Europa occidental.”

El discurso del poder de la colonialidad se ha explicado desde el influjo de la imposición de las relaciones de producción capitalista, desde la construcción de un imaginario colonial asumido como estrategia de la “modernidad,” y como momento de la expansión de la cristiandad más allá del contexto occidental europeo. Colonialidad que solo inicia a percibirse con los movimientos de descolonización producto de las gestas emancipadoras de las metrópolis coloniales desde finales del siglo XVIII, para dar paso a otro giro de discurso hegemónico de esencia culturalista como lo fue el postcolonialismo.

Desde la presente investigación tal discurso del poder y saber de la postcolonialidad, interesa enfocarlo desde las tendencias confesional o laico. Dentro del enfoque de la línea confesional se analiza la presencia del dogma religioso como factor determinante en la consolidación de la postcolonialidad, que representó la construcción de una concepción del mundo desde donde se jugó el rol de ocultamiento de una violencia simbólica-cultural proyectada en misiones civilizatorias de cristianización, contribuyendo en la reproducción de las relaciones

asimétricas de poder que subsisten bajo la influencia confesional desde variadas formas hasta en la actualidad.

De Sousa (2000) describe tal influencia y rol confesional en los términos de: “Como maestra en la articulación entre saber y poder, la Iglesia participó de la colonización de varias formas, incluyendo su injusta contribución a la creación de la cultura del miedo que facilitó la dominación local: miedo del pecado, del infierno, del primitivismo, del salvajismo, de Dios y de sí mismos, construyendo formas de ser, sentir, pensar y actuar a la conveniencia de los dominadores.” (p. 13). Muy parecidamente aborda Tamayo, tal escenario de colonialidad al afirmar que: “En el imaginario colectivo está fijada la imagen del cristianismo como uno de los factores ideológicos e institucionales más importantes de legitimación de la conquista y de la colonización de América Latina, y como uno de los poderes fácticos que más se resistieron a la descolonización, a las corrientes ideológicas emancipatorias y a los movimientos de liberación en América Latina.” (2010, p. 1).

El alcance de Tamayo al identificar al cristianismo como factor de dominación, no debe asumirse como alguna forma derivada en invisibilizar al verdadero factor de dominio como lo es la clerecía eclesial de la religión católica; sino en el énfasis de cómo toda una teología cristiana fue utilizada y convertida en medio al servicio de un fin que lo vino a constituir el dominio colonizador. Es así como Tamayo, se encarga de aportar tal esclarecimiento cuando señala: “Con la historia en la mano es obligado reconocer que así fueron las cosas en el pasado y que lo siguen siendo en el presente en el catolicismo institucional y oficial que, desde los tiempos de la conquista, ha sido el remedo del catolicismo español o si se prefiere, la reproducción de un cristianismo antimoderno, antiliberal, contrarrevolucionario y procolonial.” (2010, p. 1)

El colonialismo como expresión de un imperio en el período colonial, ha sido en su manifestación más radical transformado en un neocolonialismo, que se encarga de interpretar la teoría post-colonial, desde la cual se analizan las formas renovadas

de relación cambiante del dominio colonial al imperialismo económico y político. Ya sea desde el enfoque de la colonialidad del poder (Quijano 1997, 1998), de geocultura (Wallerstein 1991), de las redefiniciones de poder hegemónico devenidas de la globalización neoliberal, que de acuerdo a tratadistas diversos conlleva un cambio del eurocentrismo a lo que se ha llamado como “globocentrismo.”, y al que Coronil denomina el “occidentalismo” “...como un “conjunto de prácticas representacionales que participan en la producción de concepciones del mundo que 1) dividen los componentes del mundo en unidades asiladas; 2) desagregan sus historias de relaciones; 3) convierten la diferencia en jerarquía; 4) naturalizan esas representaciones; y 5) intervienen, aunque sea de forma inconsciente, en la reproducción de las actuales relaciones asimétricas de poder...” (2000, p. 90)

Desde tal visión las formas de colonialidad confesional también han sabido mutarse, encontrando espacio de incidencia en el ámbito educacional, de donde devienen teorías como la de descolonización de la educación o la post-colonialista del currículo de Tadeu Da Silva. Tamayo al respecto ha identificado tal proceso como la necesidad de la “*desconolización de la religión*”, y afirmado que: “Dada la influencia de la religión en todos los terrenos de la vida y en todos los espacios del poder en América Latina, la descolonización de la religión es condición necesaria, si bien no suficiente, para llevar a feliz término la descolonización del continente latinoamericano. Debe ir acompañada de otras descolonizaciones, como las del feminismo, del conocimiento, de los derechos humanos y del universalismo globalizante, por citar algunas de las más importantes.” (2010, p. 5)

El pensamiento de tendencia liberal o laica, también desde el siglo XVIII, operó procesos no estrictamente de colonialidad, sino más bien a través de cierta traslación de nuevas formas de sentido de mundo como el racionalismo, la ideología liberal y el republicanismo, no desde la visión europea global como operó la colonialidad confesional, sino en buena medida desde la perspectiva del imaginario estadounidense y francés.

Es así como la traslación laica/liberal al continente americano, no deriva primariamente la génesis de sus principios directamente de sucesos europeizantes como tampoco de un proceso colonialista en sentido estricto; sino de un contexto y movimiento históricamente diferente que antecede al propio movimiento emancipador europeo, en cuanto a la liberación del Estado hegemónico confesional, constituido en la monarquía absoluta y protectora de la religión ya sea católica o protestante, de acuerdo al principio de “un rey, una ley, una fe”; tal movimiento en donde primigeniamente se sentaron las bases de separación entre las iglesia y el Estado, de la libertad de conciencia y de la libertad religiosa lo constituyó la Declaración de Derechos de Virginia, de 1776, en el contexto de la independencia de los Estados Unidos de América, su texto constitucional y sus sucesivas declaraciones estatales. Como expone Mignolo:

La independencia de Estados Unidos (que no sólo anticipó sino que contribuyó a que la Revolución Francesa fuera posible) es ajena o marginal al concepto de geocultura, de Wallerstein porque, es mi interpretación, su concepto de sistema-mundo moderno es ciego a la diferencia colonial, mientras que las independencias en las Américas, los primeros movimientos antisistémicos, fueron movimientos desde la diferencia colonial. Estos movimientos fueron generados por y en la diferencia colonial, aunque ésta se reprodujera de otra manera, en la formación nacional... (2000, pp. 94-95)

Cuando la experiencia estadounidense se reflejó especialmente en la realidad francesa, y devino en la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano y la Revolución Francesa (1789), Estados Unidos no constituía una potencia colonial, sino estaba en pleno proceso de liberación colonial. Es por ello que en materia de pensamiento laico/liberal, en un principio no cabe referirse en sentido estricto a una colonialidad de saber o poder; sino hasta que posteriormente se consolida el republicanismo francés, a través del predominio de los pensadores del racionalismo ilustrado que conformaron un tipo especial de colonialidad del saber.

Por tal razón no se constituye en sus inicios en América Latina, una colonialidad del poder, sino en una colonialidad del saber en materia liberal/laicista. Y es por ello que tal colonialidad del saber laico o liberal surge, como bien señala Mignolo, para la diferencia colonial, entendido por ello, también para la liberación de la otra colonialidad del poder confesional, que como tal su finalidad se centró en la expansión a ultramar de la supresión de libertades que en nombre de una divinidad legitimaba la alianza Estado-Iglesia en Europa, misma colonialidad que se traslada para la sumisión en América de las culturas conquistadas.

Si bien se ha dicho con anterioridad que la descolonización o visibilidad de la diferencia colonial, inició a percibirse con los movimientos independentistas en América Latina, esto se posibilitó en buena medida gracias al expansionismo de la otra colonialidad del saber referida a la liberal o laica, misma que se fue constituyendo en colonialidad de poder pasando a ser parte de la identidad institucional de los contextos, con lo que la colonialidad del saber pasa a ser factor de descolonización a través de los procesos de liberalización en que interviene y como resultado de la absorción identitaria nacional, que dio fin a las estructuras políticas coloniales.

Por su parte, la colonialidad confesional, se vio obligada revertir el proceso histórico, de colonialidad de poder absoluto transmutando a una colonialidad del saber, y a constituirse en la postcolonialidad, cuyas secuelas hacen presencia pugnando especialmente por insertarse en el campo educativo, cuya violencia simbólica-cultural misional y dogmática se mantienen irreversibles al paso del tiempo. Tal postcolonialidad a su vez gira a una neocolonialidad en donde se hace diversa ante nuevos factores de poder devenidos desde la postmodernidad que redefine los nuevos paradigmas sobre la concepción de las relaciones-mundo.

Reflexiones Generales:

Desde la Teoría Postcolonialista del Currículo, Da Silva asume el currículo desde la lectura de un dispositivo histórico y social. Desde tal categorización dentro del contexto social, se hace inclusivo lo simbólico/cultural, para efectos de poder derivar de ello el factor doctrinal como determinante de la Postcolonialidad que se manifiesta curricularmente desde la interpretación hegemónica de la visión eurocéntrica de significación confesional como herencia colonial. Al respecto señala Da Silva “La educación, el currículo y la pedagogía están comprometidos en una lucha alrededor de significados. Estos significados, que expresan el punto de vista de los grupos dominantes, son poco frecuentemente disputados y cuestionados por personas y grupos socialmente subordinados.” (1997, p. 6)

En tal lucha alrededor de significados, uno de lo más reiterativo y permanente ante los diversos cambios sociales, lo constituye el significado de tendencia doctrinal alrededor de los dogmas confesionales y que le ha otorgado subsistencia a la postcolonialidad y neocolonialidad. Y aunque sin referirse directamente a los significados confesionales como contenidos de dominación, y tan poco por ello excluirlos de toda interpretativa decolonial, Da Silva afirma: “En suma, si entendemos el currículo como un territorio cuestionado, entonces puede ser útil adoptar la metáfora del colonialismo/poscolonialismo para sintetizar todos estos procesos de construcción de posiciones dominantes/dominadas a través del conocimiento en él corporizado: el currículo es un territorio colonizado...” (1997, p. 6)

En tal colonización curricular, juega un rol importante como agente dominador la religión, por su carácter de principal producto colonial, desde donde se ha venido invisibilizando en la constextualidad educativa la diversidad, la alteridad y las identidades etnoculturales. Frente a tal proceso de dominación simbólica/doctrinal, solo queda como alternativa de descolonización la construcción de una educación,

una pedagogía y un currículo críticos, que en palabras de Da Silva, requiere interpretarse en los términos de:

Todo esto apunta a construir una educación y un currículo inclinados hacia la crítica y la disidencia, hacia la trasgresión y la subversión, hacia la diseminación y la pluralidad, hacia la desestabilización y la interrupción, hacia el movimiento y el cambio y no hacia la aceptación y el conformismo, la sujeción y la sumisión, el odio y el separatismo, la fijación y la estabilización, el inmovilismo y la permanencia. En suma, hacia una educación y un currículo que multipliquen los significados en vez de cerrarse en los significados recibidos y dominados, hacia una educación para la insurrección y para la trasgresión de fronteras. (1997, p. 8)

2.4. SOBRE LOS PARADIGMAS SOCIO-HISTORICOS QUE INFORMAN LA INVESTIGACION

Lectura Introductoria

Los paradigmas socio-históricos, corresponden a categorías teóricas de la presente investigación, que asumidos como cortes metodológicos permiten referir las fronteras temáticas para el análisis de los aportes de cambios o transformaciones significativas de las propuestas curriculares anidadas en diversos períodos de la historia educativa nacional. Tal abordaje se asume desde el estudio de reconstrucción y reinterpretación de los contextos, contenidos, discursos y roles curriculares insertos en el desarrollo de los diversos procesos incidentes en el sistema educativo nacional, clasificándolos para tal el efecto en:

- Paradigma Filosófico-Ilustrado:
- Paradigma Teológico-Conservador
- Paradigma Positivista-Liberal
- Paradigma Positivista-Conservador
- Paradigma Pos-positivista y Neo-Teológico

Y su encuadre en los períodos históricos siguientes:

- Primer Período Pos-independentista hasta 1838: con la alternancia de los paradigmas socio-históricos filosófico-liberal y teológico-conservador
- Segundo Período 1838-1871: con predominio del paradigma teológico-conservador
- Tercer Período 1871-1885: con predominancia del paradigma positivista-liberal.
- Cuarto Período 1885-1944: con la predominancia del paradigma positivista-conservador
- Quinto Período 1945-2005: con la alternancia continuada de los paradigmas post-positivista y neo-teológico.

2.4.1. PARADIGMA FILOSÓFICO-ILUSTRADO

En América Latina en general a finales del siglo XVIII se produce la contra-reacción al escolasticismo, surgiendo desde la educación los primeros indicios de reforma que cuestionan al sistema de enseñanza y abogan por una reforma “*digna del siglo*”, es decir liberadora y transformadora, Martínez apunta:

... a partir de la consumación de la independencia (1821), la tendencia se fue revertiendo, empezando a desarrollarse una atracción de las carreras desvinculadas de las esferas eclesiásticas. Esta reconversión no fue propiciada desde adentro, sino resultante de las expectativas políticas y profesionales externas, pues los rectores y el Claustro gobernante, tardaron buen tiempo en reconocer que la universidad tenía ya que rehacer sus fines y ejercicios profesionales. (2011, p. 155)

La transición del paradigma teológico-conservador del período colonial al paradigma filosófico-ilustrado se interpreta en el paso de la escolástica a la filosofía de la modernidad, caracterizada por su adscripción a los postulados de la ilustración, al cartesianismo, al empirismo y al racionalismo tanto en los ámbitos filosófico, político de la mano del liberalismo, como en lo social y lo educativo por intermedio de los idearios de Rousseau, Locke, Voltaire, Bacon, Montesquieu, Condorcet y Talleyrand entre otros. Otros factores que determinaron el tránsito al paradigma filosófico-ilustrado lo constituyeron las diversas declaraciones sobre los derechos del hombre en el marco de la independencia de los Estados Unidos de América y de la Revolución Francesa que derivaron en reacciones de toma de conciencia y de apertura ideológica, sobre la base de un realismo que llevaba a anteponer los intereses políticos y sociales del país, por sobre los intereses de élite dominantes en la colonia entre ellos los de la iglesia. También devino en generar el rechazo al inveterado control religioso en la educación y a la necesidad de reformar el sistema educativo en la búsqueda de formar al nuevo hombre de acuerdo a los tiempos modernos.

El paradigma filosófico-ilustrado se asume en la edad moderna entre cuyos atributos trasciende el uso de la razón como fuente de conocimiento y, además, como explicación de la realidad. El uso de la razón garantiza la búsqueda de la realidad y más que todo de la verdad. Visión que confronta directamente al paradigma teológico cuya racionalización descansaba en el dogmatismo de la fe. Tal racionalidad filosófica trajo consigo allanar el camino para la gestación de demandas de emancipación, dando como fruto las libertades de pensamiento, de conciencia, de libre examen y de discurso, lo que conllevó la constitución de una ciudadanía, no necesariamente identificada con el poder confesional o eclesial. Lo que a su vez implicó romper el monopolio religioso sobre la educación.

Tal forma de racionalidad fue penetrando en la política, educación y cultura nacional en las primeras décadas del siglo XIX, permeando el pensamiento en los estamentos de la educación superior que inclinaban su preferencia al estudio de las disciplinas llamadas liberales por desvinculase de la influencia clerical y en los sectores políticos vinculados a la ideología liberal, con el desenlace de la decadencia de la teología como reina madre del saber y de las ciencias, en las todavía sociedades decimonónicas.

En la educación nacional el paradigma filosófico-ilustrado surge a partir de los antecedentes de la Constitución de Cádiz y el movimiento de independencia que reclamaba revertir al modelo colonial y demandaba las reformas que en otros lugares se hacían de la educación, impulsadas a la luz de los postulados filosóficos de la ilustración. Infortunadamente los intereses y oposición del sector conservador propiciaron que el paradigma filosófico-ilustrado no tuviera la influencia plena que en otros países en América, si bien contribuyó a sentar los primeros antecedentes con que se inició a contrarrestar al paradigma teológico y el carácter del modelo colonial de la educación; su corto período de aplicación que abarca políticamente el gobierno liberal del Dr. Mariano Gálvez, no le permitió ajustar estructuras de consolidación siendo fácil presa del retorno del paradigma teológico-conservador y la vuelta a la educación confesional.

Cronológicamente se explica tal circunstancialidad al contrastar diecisiete años alternados (1821-1838) desde la acción independentista al final de los siete años del gobierno liberal de Mariano Gálvez, versus cerca de tres siglos de paradigma teológico-conservador, de donde se puede deducir que hablar en sentido estricto que privó con plenitud en nuestro medio el paradigma filosófico-ilustrado es un tanto arriesgado, es más preciso señalar que se dio una relativización del paradigma teológico y un primer emerger del paradigma filosófico-ilustrado que a pesar de su corta existencia logró permeare el contexto social, político y educativo de cambios que conforme el paso del tiempo se hicieron irreversibles.

Desde el enfoque doctrinal en el paradigma filosófico-ilustrado, el racionalismo como su elemento vertebral, asumió la orientación caracterizada por la crítica al dogmatismo teológico y la negación de toda verdad revelada.

De acuerdo con la diversidad de contextos en América Latina, los escenarios de declive y transición del paradigma teológico inserto en la educación, no operó de la misma forma. En América del Sur –en su mayoría procesos más tardíos que en Guatemala-, fue más constante en el marco de la modernidad transitar de lo confesional a un paradigma plenamente positivista. En el contexto guatemalteco la situación implicó un tránsito de lo confesional al filosofismo ilustrado y de este al positivismo, producido por el quiebre histórico de la restauración del paradigma teológico conservador. En la región latinoamericana generalmente tal declinación del paradigma teológico ortodoxo en materia educativa no requirió transitar por una etapa previa -de efímero transcurso del paradigma filosófico-ilustrado-, sino operó en su mayoría por procesos en que lo confesional fue contrarrestado directamente por el positivismo liberal republicano. Consecuentemente, la experiencia nacional implica un segundo momento de corte histórico liberal; por el cual se da el salto pleno al positivismo, para luego retomar al igual que en otros contextos el tránsito definitivo al paradigma positivista que logra marcar en la educación nacional ya no una presencia transitoria, sino constante con sus continuidades, rupturas y variantes.

2.4.2. PARADIGMA TEOLÓGICO-CONSERVADOR

Se identifica como paradigma teológico al proceso de racionalización y contexto educacional en que privó la teología como reina madre del saber y de las ciencias; y como consecuencia predominó la simbiosis educación-religión.

Tal prevalencia racionalizadora teológica privó de forma absoluta durante el período de la colonia en toda América Latina al expresarse curricularmente en todas las expresiones educativas de entonces. Su poder hegemónico no giró alrededor de socializar el conocimiento ni de esparcir la educación entre la población, sino al contrario, de mantener un control de pensamiento, de conciencia y de visión de mundo ya fuera en lo social, lo político y lo educativo. Posteriormente a tal predominio del paradigma teológico durante la colonia, ha mantenido presencia ya sea de forma relativa o bien reconvertida, respondiendo con ello a la continuidad postcolonial.

El paradigma teológico fue la primera y más perfeccionada forma de reproducción cultural e ideológica. Implicó por consiguiente la imposición en el sentido que Bourdieu alude del “arbitrario cultural”, pero que más allá se constituyó en un “arbitrario doctrinal” y en un “arbitrario espiritual”, que a diferencia de la teoría bourdieuliana no se imponía en función de clase dominante, sino de una creencia dominante que daba lugar a una adoctrinación de tipo confesional y a la división cultural de la sociedad en función de la misma.

Desde la teoría de la reproducción cultural Bourdieu introduce el concepto de “habitus”, refiriéndose con él a la interiorización de los principios de un arbitrario cultural que hará posible la reproducción cultural y social de la clase dominante. Desde el paradigma teológico la educación tanto desde la escuela como de la universidad se dedica a inculcar un arbitrario confesional correspondiente al habitus de creencia, que da lugar a una noción de saber, de destino de la persona, del rol cultural que reproduce la visión paradigmática dogmática.

Tal paradigma teológico imperó en forma absoluta en el período colonial y en una forma restaurada en el período post-independencia de la mano de la formación republicana del país bajo el poder conservador, reconfigurándolo en paradigma “teológico-conservador”, el que más allá que una reproducción cultural y social, su finalidad fue la utilización de la educación como instrumento de control social e ideológico cuyos objetivos claves para la iglesia se decantaban en:

- Proveer de cuadros eruditos a la iglesia secular (cabildo eclesiástico, obispados, dignatarios, claustro universitario, maestros de escuelas, etc.) y al clero regular (órdenes religiosas, parroquias y capellanías);
- Otorgar una cobertura amplia a la carrera teológica;
- La educación al servicio pleno de la Iglesia;
- Defensa pecuniaria de los crecientes intereses e influencias; del desarrollo y reproducción de una elite y una estructura de poder espiritual y material;
- Simbiosis Estado-clero, concretada a plenitud durante la Colonia, y restablecida en el período conservador-independentista, donde la iglesia mantiene un papel de poder amalgamado con el Estado.
- Legitimar un solo tipo conocimiento, una sola forma de concebir el mundo, una sola fe, una sola educación.

Una nueva recomposición del paradigma teológico en la institucionalidad se vio restaurada durante la vida republicana del llamado “gobierno conservador de los 30 años”, en donde se retoma el monolitismo cultural y disciplinar devenido del pensamiento religioso, logrando re-empoderar a la teología en el contexto educacional como paradigma doctrinal y como contenido central de enseñanza. Constituyendo de esa forma el identificado como categoría socio-histórica de esta investigación el “paradigma teológico-conservador”, desde del cual la iglesia retoma el poder de influencia política y de control socio-cultural, sin perseguir nunca el propósito de formar hombres libres para contribuir al desarrollo social, así tampoco aportar al proceso educativo como fuente de un saber liberador y transformador de las condiciones imperantes de injusticia y desigualdad social; por

el contrario, el enfoque educativo teológico fue instrumentalista de forma que la educación limitara toda potencialidad humana que pudiera conducir a una formación autónoma y crítica. Como señala Martínez: “Esta expectativa escolástica es lógica y entendible, pues prevalecía fuertemente la idea de que el destino más seguro, más digno y más remunerable para los jóvenes, era obtener un grado teológico que les permitiera hacer carrera en todas las altas jerarquías de la Iglesia.” (2011, p. 164)

El paradigma teológico-conservador como colonialidad de poder se quiebra, pero como colonialidad del saber no desaparece ni se suprime del contexto educativo nacional, entra en decadencia es cierto pero logra recomponerse hasta los tiempos actuales. En el contexto educacional público el paradigma teológico-conservador se visibilizó como un aspecto eminentemente clerical, divorciado de la vida civil y de la formación profesional y educativa en función de la transformación social, y por lo mismo como espacio de preservación del poder conservador. Martínez I (2011, p. 172) lo ilustra en los términos de:

...De todo ello podría deducirse que hay ya un caldo de cultivo amenazante para los proyectos eclesiásticos. Uno de ellos sería el educativo, y desde luego la carrera de Teología que era el atalaya ideológico, el paradigma de formación de cuadros defensores de los privilegios eclesiásticos. Fue uno de los componentes religiosos que los liberales consideraron necesario desterrar, cuando menos de la educación gubernamental.

Como señala Tamayo, (2010), el paradigma teológico traducido en colonialismo, “...no cabe asumirse como una concepción histórica superada, mucho menos como un fósil inerme...”, (p.1) si bien el paradigma del dogmatismo absoluto, antiliberal, antimodernista, y procolonial entró en crisis de decadencia, logró reconvertirse en un paradigma teológico-conservador –post-colonialidad- con presencia e incidencia mantenida en el proceso educativo con mayor énfasis en el sector privado y en el imaginario colectivo de la sociedad, con cariz de factor

ideológico y en lo espiritual conservando su rol de fiscalización de conciencia. En tal renovación producto de la pluralidad religiosa ha asumido desde tal escenario diversas modalidades ya sea la tendencia religiosa de que se trate. Del paradigma teológico reconvertido en conservador, como forma de continuidad en el contexto educacional se deriva en gran parte una tendencia que habiendo transcurrido el cruce de diversos paradigmas siempre se ha mantenido presente como lo es el de *post-colonialidad*, entendido por este, la construcción de una conciencia subalterna, o sea, una subjetividad desvalorizada (auto-concepto y auto-estima) frente a lo ajeno –lo colonial-, que desde 1492 ha sido sobrevalorado con influjo de la religiosidad. En especial la institucionalidad educativa tamizada desde el paradigma teológico-confesional ha pasado a ser el escenario estratégico para la reproducción de la condición post-colonial del saber y del conocimiento.

La post-colonialidad del saber que tiene que ver con la continua reproducción de la ideología de dependencia, y que hace que las escuelas, los colegios y los centros de formación superior o profesionalización reproduzcan conocimientos, creencias ciencia y tecnología de afuera y de doctrinas ajenas a la cultura y cosmogonía de los pueblos originarios, y que de igual forma tiene que ver con la continua producción y reproducción de discursos (teorías, ideologías y doctrinas) diferentes a la realidad social e histórica en que se insertan.

En resumen puede señalarse que uno de los factores de reconfiguración del paradigma teológico-conservador, lo hace el hecho de haber caído en decadencia el enfoque monoreligioso y hegemónico de las iglesias tradicionales, causado por los movimientos liberales, y en su defecto haber surgido y devenido en un enfoque pluri-religioso que a su vez ha logrado erigir en diverso el paradigma confesional. Conversión confesional que ha servido de escenario base para tendencias como la decolonialidad o de mantenimiento de la condición colonial también legitimada por la posesión, control y gestión del conocimiento y creencias de lo exterior y en especial lo español, dentro del cual lo religioso mantiene centralidad en el saber.

2.4.3. PARADIGMAS POSITIVISTA LIBERAL Y CONSERVADOR

El paradigma positivista trasladado de Europa, toma auge en América Latina a mediados del siglo XIX devenido como la corriente filosófica de mayor influencia en el proceso histórico del conocimiento científico durante tal siglo y parte del siglo XX. Su aplicación en las ciencias que estudian hechos naturales (física, biología y química) fue muy determinante para su tiempo. Augusto Comte (1798-1857) a quien se le considera como el padre del positivismo, sostuvo su reflexión epistemológica de las ciencias sociales y naturales, sobre la bases de su ley de la evolución de los conocimientos y de la humanidad, partiendo de que la misma ha atravesado tres etapas o estados, en su orden: el teológico, donde se toma como eje explicativo a Dios, luego el estado metafísico, en donde se sustituye a Dios por entidades abstractas; y finalmente, el Estado positivo, en donde se rechaza la explicación teológica y metafísica por la ciencia. Como cita Rosales:

Concepción que implicaba la renuncia a la metafísica y a la búsqueda de las primeras causas y principios; además, pone énfasis en los hechos, pues toda ciencia y conocimiento debe atenerse a fenómenos observables; y por último, propone el establecimiento de una jerarquía y ordenamiento de los conocimientos...” (2012, p. 57).

Positivismo Liberal:

Por norma general se ha venido considerando que la irrupción del discurso positivista en América Latina en las filas liberales y círculos intelectuales se inicia alrededor de 1830, y que el período en que esta corriente filosófica y sociológica logra una significativa influencia en la educación y la cultura fue entre 1850 hasta alrededor de 1920. En Guatemala en el campo educativo la vigencia del positivismo de corte liberal se inicia a partir de 1871 y abarca dos momentos de incidencia, el primero que se considera de auge duró hasta 1885, luego devino un

segundo momento de recomposición que puede estimarse de 1885 a finales de siglo.

Por paradigma positivista liberal como categoría sociológica de la presente investigación se asume el marco doctrinal, ideológico y filosófico-educativo en que las políticas y prácticas socio-políticas del movimiento liberal se ven fundamentadas. En el caso del medio nacional la recepción y lectura del discurso, doctrina y práctica positivista se procesó en el campo educativo hasta la identificada como segunda generación de liberales como resultado de la reforma liberal de 1871.

Como resultado de haberse revertido el incipiente y frágil período del primer ensayo liberal, que colapsó como consecuencia del retorno a un Estado neocolonial-conservador, que representó la supresión de los diversos avances liberales, que condujo a un escenario de transición de paradigma en este caso el positivista, lo que derivó que tal proceso se revistiera de una contundencia más radicalizada en la confrontación entre los paradigmas teológico-conservador y positivista-liberal.

En consecuencia, tal etapa de transición al positivismo liberal en el medio nacional, a diferencia del positivismo en América Latina que buscó llenar un vacío filosófico e ideológico dejado por el orden colonial fundado en un clericalismo a ultranza; el positivismo liberal en la historia nacional no alcanzó reemplazar al orden colonial, sino a un orden neocolonial, resultado de la retoma de la vida política, social y cultural del país por el sector conservador aliado del sector clerical.

En el paradigma positivista liberal al igual que en paradigma filosófico-ilustrado la razón es considerada como la única fuente de conocimiento de la realidad, con la diferencia que en el positivismo se expresa en el conocimiento científico. Es así como la aparición del positivismo tuvo como consecuencia la trascendencia del

racionalismo objetivista al margen de toda consideración subjetiva. De esa cuenta ya no se habló más de racionalismo como escuela filosófica sino del positivismo y a la par en lo político se comienza a hablar del liberalismo. Por su parte en materia educativa se empieza hablar del método objetivista.

El paradigma positivista parte de la idea de que la realidad es una sola y que, además, tiene existencia propia; por otro lado, el mundo estaría regido por leyes, cuyo descubrimiento permitiría explicar, predecir y controlar los fenómenos. Según el positivismo, la finalidad de la práctica científica es descubrir las leyes que rigen la naturaleza y, para luego, establecer generalizaciones teóricas que contribuyan al enriquecimiento de un conocimiento de carácter universal. Entre los complejos de ideas que dieron sustento al positivismo, se pueden citar: ¹

- La ciencia es una. Todo el conocimiento humano y la realidad, así como todas las disciplinas científicas, incluyendo las sociales, pueden ser reducidas a explicaciones físicas.
- Empirismo. Es una doctrina antimetafísica que enfatiza la base experiencial de todo conocimiento, el que puede ser verificado únicamente por la vía física u objetiva que implica el recurso o la evidencia empírica.
- Objetivismo: Sobre la base de la separación del sujeto y el objeto del conocimiento se adopta la actitud puramente teórica de un observador no involucrado, neutral, de manera que la atención se coloca exclusivamente en el objeto.
- Ausencia o neutralidad de valores. Sobre la premisa de la necesidad de sostener una separación lógica entre hechos y valores, se afirma que la ciencia debe proceder de una manera neutral, libre de toda infección de valores personales, éticos, sociales o culturales.

¹ La presente cita corresponde a una publicación elaborada por la Escuela de Ciencia Política de la Universidad de San Carlos de Guatemala, (sin fecha) con el título "Filosofía de las Ciencias Sociales", y que corresponde a un extracto del libro *Philosophies of Social Science*, editado por Gerard Delanty y Piet Strydom, Open University Press and McGraw-Hill Education, Maidenhead, Berkshire, Inglaterra 2003, traducido por Manuel González Ávila.

- Instrumentalismo de la realidad y del conocimiento. Tiende no a comprender el mundo, sino a una visión instrumental que responde a una herramienta de predicción.
- Tecnicismo. Clara tendencia a valorar las técnicas y métodos más que a los resultados o al desarrollo del conocimiento.

A mediados del siglo XIX desde el paradigma positivista-liberal imponer la razón como principio para fundamentar la explicación científica, venía a suponer para la iglesia, la negación a todas las verdades reveladas desde el dogmatismo religioso. El positivismo educativo de la mano del liberalismo ideológico postuló la escuela del pueblo y para el pueblo, la que consideró debía ser laica, que significaba que debía estar abierta a todas las creencias dado que se imponía un fin social y no religioso, y por lo mismo respetuosa de todas las creencias, contraria a la verdad única y abierta a la inclusión a la neutralidad educativa y a la tolerancia.

La enseñanza de esta nueva escuela debía ser científica, racional y un proyecto educativo de estas características, producto de la amalgama de positivismo y liberalismo, no podía responder a ningún dogma religioso, consideraba por consiguiente que la religión debía quedar reservada para el ámbito familiar y de la Iglesia y al margen del proceso educativo, racionalidad que confrontaba a la posición clerical desde todo punto de vista, ya que implicaba dejar fuera de la lógica y los intereses religiosos al principal espacio para el adoctrinamiento y la alienación de conciencias, como lo es la escuela.

Como proyecto positivista-liberal buscaba el progreso a través del razonamiento científico, y así combatir la ignorancia y el fanatismo generadores de los males sociales de la desigualdad y de todo aquello que pone en riesgo a la democracia.

Del modelo positivista-liberal subsisten en la educación nacional como logros consolidados fruto de las acciones liberales los siguientes:

- Los principios de obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria;
- El principio de laicidad en forma relativizada y declinante en la educación del sector público y negado en el sector educativo privado de corte confesional;
- El enfoque de democratización educativa;
- La libertad de cultos base del posterior pluralismo religioso.
- Libertad de pensamiento.
- Libertad de cátedra.
- Neutralidad relativizada del Estado en materia religiosa en educación.
- Libertad de conciencia.

Paradigma Positivista-Conservador:

Desde la experiencia nacional, el paradigma positivista-liberal aún en su etapa de pleno auge en el período de la revolución liberal de 1871, no logró dismantelar del horizonte histórico nacional al paradigma teológico-conservador; logró eso si desplazarlo de su lugar de centralidad paradigmática. Si bien en la etapa de auge de la mano del liberalismo el positivismo alcanzó desplazar estructuras del paradigma confesional, nomás concluyó tal momento, lo confesional supo reconvertirse de forma tal que se garantizó vigencia; y por su parte el positivismo en sus etapas de declive mantuvo una “*continuidad estancada*”, al extremo que sigue sacando fuerzas la apreciación de que la educación se mantiene anclada en una modernidad, caracterizada por un fuerte pensamiento y conocimiento de corte positivista. Tal estancamiento de paradigma educativo se refleja y se interpreta en la teoría curricular tradicionalista. Todo ello dio paso al identificado como categoría teórica “Paradigma Positivista-Conservador”.

Consecuentemente el Paradigma Positivista-Conservador, representa el declive de los postulados fundantes del positivismo-liberal. Se identifica su vigencia a partir de inicio del siglo XX y su mayor contradicción vinculada a la crisis del liberalismo en los decenios de los años treinta y cuarenta.

Entre los indicadores que identifican a un positivismo-conservador en el campo educacional se encuentra el freno a los avances de la educación laica, derivado de una retoma de influencia y presencia del paradigma confesional, en los programas de estudio y prácticas religiosas en los centros educativos, y entre otros los siguientes:

- La presencia emergente de la Iglesia en la opinión y manifestaciones públicas.
- El reconocimiento de la educación laica como algo meramente formal, superada en la práctica real de la cotidianidad escolar.
- El estancamiento de la democratización educativa, mediante la inequidad del acceso educativo.
- La invisibilización de la formación ciudadana.
- La negación a todo enfoque crítico educativo.
- El no reconocimiento de la diversidad educativa de acuerdo a lo intercultural, lo pluriétnico y lo multilingüe.

Tal declive del paradigma positivista deriva en no lograr que se alcanzara un desarrollo pleno en el campo educativo, en parte debido a la presencia del paradigma confesional que no renunció a su cuota de incidencia y supo posesionarse de parcelas del positivismo en el marco de la colonialidad del saber, siendo así que la expresión más significativa del positivismo en la educación lo ha sido la corriente conductista tanto en la pedagogía como en la teoría curricular, lo que devino en el espacio ideal para que diversas premisas confesionales canalizaran y centraran los saberes a aprenderse en conocimientos tradicionales, acríticos y sin sentido histórico ausentes de proyectos de cambio personal y transformación social.

Si bien desde el fundamento doctrinal el positivismo pretendió alcanzar un estatus de ortodoxia en las ciencias sociales, postulando históricamente que la concepción del control positivista podía reducir la realidad a una situación de experimento de donde dio inicio a la ciencia “clásica” con su estandarización de procedimientos y

que dieron paso al método científico; tal fase del cientifismo positivista no alcanzó a permear a la educación nacional, generando el espacio para que fuera sesgado a un saber educativo que se consentía positivista porque demandaba un conocimiento fragmentado y descontextualizado, que se avocaba a la información cultural, histórica y geográfica del concierto mundial en desmedro de la realidad nacional

En su aplicación al contexto escolar del positivismo en sus dos variantes con sus matices diferenciales de fundamentación doctrinal, al aproximarlos a una teoría pedagógica y curricular ambos se vincularon -al final del período que se estudia y al inicio del próximo- a la teoría conductista y a la correlación del movimiento de objetivos conductistas y la instrucción programada por objetivos; cuyo principio establecía que el objeto de aprendizaje en términos específicos era cuantificable.

Paradigma positivista que generaba la concepción que: “El acto educativo es el escenario en el que se programan con la máxima exactitud posible los estímulos externos, refuerzos, entradas (inputs), con la pretensión de obtener, también con la máxima precisión, las respuestas deseadas, salidas (outputs). El aprendizaje no es más que modificación de conductas, quedando el comportamiento humano reducido a la más simple de las explicaciones psicológicas.” (Alcaraz, 2014, p. 59, citado en Fernández, Alcaraz y Sola, 2017, p. 53)

Tal apreciación positivista del conocimiento dejó de responder al hecho de que el mismo no existe independientemente de la sociedad en la que se ha producido, por lo tanto se distanció en cuanto a que el contexto histórico social, económico, político y cultural ejercen una influencia notable en la producción de todo saber, en el caso de la educación nacional, invisibilizó todo lo relativo a diversidad, interculturalidad, contextualidad y descentralidad curricular.

2.4.4. PARADIGMA POST-POSITIVISTA

Llamado también positivismo lógico, neoempirismo, post-empirismo o neopositivismo, surge en el llamado Círculo de Viena en los primeros años de la década de los veinte, siendo su propósito renovar algunos aspectos de mayor desacuerdo con el positivismo, pero que en líneas generales no renunciaba a los postulados fundantes del mismo, que residían en la defensa del empirismo, el rechazo rotundo de la metafísica y la búsqueda de la unidad de las ciencias, éste último a través de un lenguaje fisicalista y en sus métodos. El post-positivismo se diferenciaba del positivismo propiamente en la introducción del análisis lógico y lingüístico.

De tal racionalismo del método científico asociado al surgimiento del análisis lógico se deriva el empirismo lógico, que hace posible el control de la razón lógica como factor de construcción de conocimiento y rechaza toda otra forma de conocimiento que no esté fundamentado en tal premisa, de forma que se conoce lo que lógicamente se razona y no lo que realmente es la realidad.

El post-positivismo, se asienta en los principios básicos de:

- Las únicas fuentes seguras de conocimiento lo son la lógica formal y las matemáticas; lo que implica una primacía de lo cuantitativo, frente a lo cualitativo, al que se considera acientífico al estar guiado por el subjetivismo.
- El papel de la filosofía queda reducido a filosofía de la ciencia, a cargo del análisis lógico de las proposiciones científicas.
- Rechazo a todo aquello que no sea susceptible de verificación, constituyéndose en criterio de diferenciación entre lo que es y no es científico.
- Búsqueda de un único modelo de ciencia neutra, con la inducción como único método y un lenguaje común: el observacional inspirado en el análisis lógico.

- Desde el análisis lógico, el reconocimiento de únicamente dos clases de proposiciones con significado cognoscitivo: las analíticas procedentes de las matemáticas y la lógica, y las sintéticas procedentes de las ciencias naturales.

En el campo educativo del medio nacional como se señaló el positivismo atravesó etapas que le perduran sostenibilidad relativa hasta la actualidad, los que se han visto reflejados en la teoría y praxis del conductismo pedagógico. Por lo que referir que a pesar del agotamiento doctrinal del positivismo en las ciencias sociales, el mismo especialmente en el ámbito educativo, quedó completamente en desuso es distanciarse un tanto de la realidad. De la misma forma, tampoco es posible como en los paradigmas socio-históricos vistos con anterioridad, identificar una transición pura entre positivismo y pos-positivismo en el contexto educacional nacional. Consecuentemente, el indicador más cercano para identificar una frontera entre ambos paradigmas, lo hace el modelo de una educación conductista a una cognotivista.

Por su parte, el paradigma neopositivista con las adecuaciones propias al campo de la escolaridad nacional, puede ser identificado con mayor énfasis, en las propuestas curriculares y metodológicas con énfasis en las matemáticas y en ciencias exactas y a partir del año 2000 y en la adopción de supuestos paradigmas de naturaleza educativa de modelo cognotivista y constructivista, de vocación instrumentalista, vinculado a la pretensión de indicadores educativos de perfil neo-conductista, así como en la aplicación de pruebas masivas y estandarizadas de predominio cuantitativo-censal de los rendimientos escolares sobre la referencia a indicadores y perfiles de pruebas internacionales como PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por su sigla en inglés), entre otros. En donde “Nos encontramos ante apreciaciones puramente mecanicistas del aprendizaje propias de las teorías del condicionamiento que defienden una educación convertida en mera tecnología que trata de programar refuerzos en el momento oportuno (Pérez Gómez, 1992, citado por Fernández, Alcaraz y Sola, 2017, p. 53).

Por su parte Días (2006, p. 585) señala que: “La aplicación de estas pruebas masivas es el resultado tanto del desarrollo de la teoría de los test, como de la aplicación de las tecnologías de la información para el procesamiento de los datos. Lo que ha permitido realizar un conjunto de tareas técnicas referidas no sólo a calificar y obtener medidas de cada prueba, sino una serie de procesos estadísticos para determinar su confiabilidad, su índice de dificultad, su poder de discriminación.”

El paradigma post-positivista que surge sin negar las bases empiristas primarias, hereda la crítica planteada a los llamados “dogmas empiristas”, de pretender explicar y comprender los hechos sociales y humanos sociales solo desde el enfoque de la racionalidad científica y de la metodología cuantitativa.

Al paradigma post-positivista también se le cuestiona que el conocimiento sea un resultado que se construye desde la práctica, propio de los modelos constructivistas. Por otra parte, se le señala también, en el campo educativo el aplicacionismo psicológico en el afán de buscar fundamentar el quehacer pedagógico desde las transferencias cognitivas psicológicas.

Se asume desde la categorización teórica de la presente investigación que los modelos constructivistas son susceptibles de enmarcarse desde un paradigma socio-histórico de post-positivismo, cuando se define que “el constructivismo es una teoría de conocimiento activo, que trata al conocimiento como una encarnación de la verdad, la cual refleja al mundo en sí mismo, independientemente del sujeto cognoscente.” (Glaserfeld, citado en Tovar et. al. 2006, p. 13) negándose a reconocer que el conocimiento no representa en absoluto a toda la realidad. A lo anterior, se suma el hecho de que siendo la actividad del sujeto un elemento a favor del constructivismo, tal factor se ha desconfigurado en la acción escolar al extremo de traducirse en un juegoismo, en detrimento de la relevancia del saber y del descubrimiento de la verdad.

El paradigma post-positivista desde los enfoques constructivistas, no sopesan que el conocimiento no es aséptico ni neutro; que todo conocimiento es relativo a los significados de los seres humanos en interacción. Por lo mismo, tal conocimiento sólo tiene sentido en la historia, en la cultura y en la vida cotidiana.

En otros contextos educativos con mayor incidencia de desarrollo y modernidad, tal post-positivismo se ha encaminado en función de la racionalidad instrumental en virtud de procesos coaligados de constructivismo y diseño instruccional, que da pauta a la llamada inteligencia artificial que comprende el trabajo de informática para proporcionar respuestas apropiadas en los procesos educativos, obtenidas desde una base de datos. Si bien la educación nacional, no asiste a un escenario de tales adelantos, los avances en la tecnología aunados al modelo constructivista posibilitan un aprendizaje de tal tipo. “Con las aplicaciones inteligentes de las estrategias de teoría de aprendizaje, el diseñador instruccional moderno seguramente encontrará soluciones para las necesidades de aprendizaje del siglo XXI.” (Bergel, 1998, p. 31)

La racionalidad instrumental, como característica principal del paradigma post-positivista resulta nugatoria de una educación que como señala Herrera “...apunta no solo al rescate del sujeto social de la ciencia y de la historia, sino sobre todo a fundamentar toda actividad humana, incluyendo la científica, sobre un soporte de sentido y finalidad que permitiera superar la crisis del hombre en la época de la civilización técnico-científica. (2003, p. 7)

Desde el enfoque socio-crítico se ha señalado al post-positivismo:

- La falsa eficiencia del dominio de la naturaleza, demostrada por un cientificismo, una especialización y una cuantificación que no eran más que un artificio de los investigadores positivistas,

- Que la ciencia por si sola ya había perdido el sentido de la totalidad, y que por lo mismo, tal práctica científica se había reducido a una versión subjetiva de la razón.
- Que la supuesta neutralidad del conocimiento y de la investigación científica y por ende la neutralidad educativa no respondían a la realidad, dado que es imposible obtener conocimientos imparciales, por lo mismo se constituía en una falsa neutralidad, cuyos descubrimientos y discursos lo que hacían era legitimar el poder de los grupos hegemónicos.
- Que el planteamiento post-positivista más obedecía a la instrumentalización de la ciencia con fines de dominación social; o sea que tanto el positivismo como el post-positivismo configuraron un científicismo, de tipo discrecional y al servicio de quienes detentan el poder.
- Que el post-positivismo constituía una propuesta y discurso contrarios a la emancipación del ser humano, que excluía por consiguiente los juicios, valores e intereses de la humanidad.

Tal crítica surgida al post-positivismo deriva de la preocupación por el predominio que la racionalidad instrumental ha ido alcanzando en el contexto de la escuela, paralela al modelo de los aprendizajes cognotivistas o constructivistas, al margen de la realidad social y de la naturaleza humana. “De tal manera, que el papel de la ciencia se reducía a legitimar la acción social aportando “hechos objetivos” que justificasen las líneas de acción (...) Lejos de ser una indagación incansable sobre la naturaleza y la conducción de la vida social, la ciencia se veía en peligro de considerar las formas de vida social como algo ya dado, para reflexionar únicamente sobre cuestiones “técnicas”. (Carl y Kemmis, 1988, p. 145)

2.5. EL LAICISMO Y LA CONFESIONALIDAD

2.5.1. SIGNIFICACIÓN CONCEPTUAL DEL LAICISMO

El laicismo etimológicamente proviene del sustantivo *laico*, que deriva del latín *laicus* y esta del griego *laikos*, que significa pueblo, lo que pertenece al pueblo o lo profano. Por consiguiente laico era la “*clase del pueblo*”, que se diferenciaba de la “*clase sacerdotal*”, equivalente a lo que Píriz identifica como el “...no iniciado en los misterios religiosos, en la administración de los intereses sagrados, en la dirección del ritual”. (1971, p. 1)

El término de laico lo asume la Iglesia Católica, a partir del siglo III, para diferenciar a la población en laicos y clérigos. Citando de nuevo a Píriz (p. 1) “De un lado los pastores del rebaño (o grey) del Señor; del otro lado los corderos de la hacienda de Dios. De un lado la Iglesia dirigente y enseñante; del otro lado la Iglesia dirigida y enseñada.” Y lo convirtió en un adjetivo, con el objeto de calificar en forma separada a las personas ajenas al servicio eclesiástico. En sentido vulgar nos indica Días “... la interpretación dada por la Iglesia (no caracterizada por el derecho canónico), al término laico o “lego”, significa “ajeno”, “ignorante del asunto”. El “lego” en la ciencia es el ignorante. El “lego” en la religión es el ignorante de la religión...” (2010, p. 6)

Tal distinción llegó incluso extremar en términos que los clérigos se diferenciaban de los laicos “por disposición divina”, lo que fue motivo del primer cuestionamiento por la reforma religiosa derivada del protestantismo quienes señalaron, que la misma obedecía a la ambición y soberbia del clero romano. (Píriz, 1971, p. 1).

Primer Giro Conceptual: Posteriormente el término laico experimenta un primer giro conceptual, en esta ocasión desde un espacio ajeno y contrario al sector religioso, como lo vienen a representar las élites intelectuales del pensamiento filosófico vinculadas con el advenimiento del racionalismo en el período de la

Ilustración, durante el siglo XVIII. Giro conceptual que se mantiene sobre la premisa de diferenciación pero en este caso sumado a la de separación. Es así como se verifica el primer giro conceptual que viene a denotar una nueva significación del término “*laico*”, que implica que hasta la actualidad el mismo responda a una doble connotación:

- *Connotación Religiosa*: por el que se asume como el no iniciado o que no hace parte de la institucionalidad clerical. Que no tiene carácter sacerdotal.
- *Connotación Liberal*: el adepto que reivindica la separación real entre el Estado -que representa a toda la población- y la confesión religiosa. Y también como: “... el adjetivo que significa una actitud crítica y separadora de la interferencia de la religión organizada en la vida pública de las sociedades...” (Días, 2010, p. 24)

La anterior diferenciación acentuó su significación al radicarse a su alrededor los posicionamientos del clericalismo y del anticlericalismo, siendo así que devino en diferencias tales como las que menciona Píriz (1971, p. 2):

- *Connotación de laico religioso*: vinculado al régimen clerical, dependiente de la opinión confesional, y caracterizado por el absolutismo, el sectarismo y el dogmatismo.
- *Connotación de laico liberal*: asociado a las características antitéticas de liberalismo, racionalismo, asectarismo y adogmatismo.

Tal doble connotación no excluye que un laico liberal pueda o no ser creyente, como es recurrente en América Latina, cuando se dice que aunque una población sea extremadamente religiosa, siempre ha sabido diferenciar entre los actos civiles y los actos de sus creencias, así como que un Gobierno no debe tener religión alguna.

El concepto laico desde lo liberal surge en *prima facie* referido a lo opuesto o a lo separado con lo religioso, y que en alguna medida confrontó al término surgido desde lo eclesial de “*secular*”, (de *secularis*, siglo), y que era lo referido por la Iglesia a los asuntos del mundo, la vida social o lo mundanal; de donde surge también la secularización a lo externo de lo religioso, concebida como un proceso sobretodo socio-cultural de una progresiva e inexorable pérdida de la influencia religiosa en el quehacer ciudadano o en la inserción social.

Segundo Giro Conceptual: De tal proceso identitario de “*lo laico*”, desde el lado de la connotación liberal, se deviene lo que se denomina el segundo giro conceptual del término laico, el que pasa a constituirse en un sistema de ideas, desde donde se configura el concepto de “*laicismo*”, ya dentro de un enfoque de doctrina, que deviene a partir de las iniciativas iniciales de institucionalidad laicista a partir del proceso de la Revolución Francesa.

Tal laicismo desde su lectura fundacional, también asume desde sus inicios la connotación de enunciado de reacción contestaría; derivado del influjo filosófico del racionalismo ilustrado y del avance de los Derechos del Hombre en el marco de la Revolución Francesa, y porque erigido ya en un ideario llevado a la formalización institucional de Constituciones y leyes, le toca enfrentar el mayor poder investido durante siglos que venía subyugando a la humanidad en el contexto del mundo occidental, como lo era la Iglesia Católica, a través del “*clericalismo*”, por el cual se asumía que por el mandato de representación divina que ostentaba el clero, gozaba de la autorización para intervenir en todas las actividades de la vida social y organizaciones institucionales del Estado.

Como reacción entonces al clericalismo se inaugura el laicismo. Razón de ello, es que originariamente el laicismo surge para enfrentar el dogmatismo religioso católico y toda presencia clerical en la vida pública, y por lo mismo surge anticlerical; o como dijera Burneo Jamil (2008), “...como barrera que debía proteger la libertad de pensamiento, frente a la superstición, al fundamentalismo,

al totalitarismo.” (p. 40) De ahí que sus postulados originarios giraran profusamente alrededor de las premisas que Piriz nos identifica como: (1971, p. 2)

- Doctrina tendiente a separar la Iglesia del Estado.
- Independencia de las instituciones y los servicios públicos de toda advocación religiosa.
- Sustracción de las instituciones de naturaleza puramente civil del dominio del clero.
- Reconocimiento que las instituciones civiles son del legítimo contralor del pueblo y que el clero los está usurpando bajo su sectarismo y dogmas.
- Reconocimiento que las fórmulas del laicismo son:
 - ✓ La iglesia no tiene derecho a inmiscuirse en los asuntos civiles, así como el Estado no tiene derecho a entrometerse en los asuntos de la religión.
 - ✓ Ni un Estado ciervo de la Iglesia, ni una Iglesia a la servidumbre del Estado.
 - ✓ Las Iglesias deben ser libres dentro de un Estado Libre.
 - ✓ A la sociedad lo que es del pueblo y al clero lo que es de la Iglesia (paráfrasis de *“Dad al Cesar lo que es del Cesar y a Dios lo que es de Dios”*).
- Reconocimiento que en una nación dividida en multitud de credos, todos con igual derecho, ninguno de ellos debe tener hegemonía sobre el Estado, ni gozar de privilegios o ventajas sobre los otros cultos.
- Limitación en los actos oficiales de la injerencia del clero o de la religión.
- La religión es asunto estrictamente privado.
- Cada religión se sufragará de acuerdo a sus posibilidades, con la ayuda de sus adeptos, al margen de toda ayuda oficial.
- Los dogmas son enemigos del progreso, que solo es posible en la libertad.

Tales postulados sustentaron primariamente las bases del laicismo, y delimitaron lo valores originarios del mismo que pueden sintetizarse en:

- Separación del Estado y de la Iglesia.
- Libertad de conciencia, de culto y de pensamiento.
- Igualdad en materia religiosa.
- Pluralismo religioso.

En forma similar lo conceptúa Díaz-Salazar cuando afirma: “La autodeterminación humana imbuye de libertarismo al laicismo. La libertad de conciencia, el libre pensamiento y el derecho a la heterodoxia constituyen su tríada cultural.” (2011, p. 34)

A tales valores originarios del laicismo, diversas tendencias y análisis les han dado la interpretación de la versión radical del laicismo. Apreciación que incurre en la ahistoricidad de pasar por alto el momento histórico en el que surgía el laicismo combatiendo un verdadero radicalismo arraigado profusamente en todo el tejido social, como lo fue el clericalismo, constituido en un poder omnipresente que al confrontar toda disidencia a las verdades únicas y absolutas que pregonaba, no aminoraba en reaccionar con la radicalidad de la censura y fiscalización de conciencia, pensamiento, expresión, culto y persecución de bienes y vidas.

Sobre el laicismo se ha derivado una diversidad de tendencias buscando desde distintas miradas de análisis reinterpretar los valores originarios del laicismo, tanto desde la reflexión interna de propios analistas laicistas como desde la mirada de la objeción confesional. Entre algunas de ellas destacan:

- ***La de laicismo positivo y negativo***: deparando para el negativo la concepción del laicismo radical, y para el positivo una versión más abierta del laicismo según se dice. Al margen de toda categorización, las raíces postulantes del laicismo siempre van a estar presentes, por lo que toda tendencia o modalidad laicista que se desapegue de tal raíz por muy moderada que parezca, reduce la plenitud los valores primarios del laicismo. Por ejemplo una premisa-raíz fundamental del laicismo es la separación

Estado-religión, misma que hasta la propia Iglesia Católica a partir del Concilio Vaticano II, la reconoce aun así sea desde su particular interpretación y ajustada a la defensa a ultranza de sus propios intereses. O como muy bien lo ilustra Díaz-Salazar “La Iglesia ya no persigue herejes y acepta –qué remedio- la autonomía del Estado; pero el nuevo fundamentalismo católico no cesa en su empeño de influir en el poder político directamente (a través de partidos católicos) o indirectamente (a través de la prensa, la radio, la televisión y la escuela).” (2007, p. 209).

El laicismo llamado positivo desde el propio espacio laicista, se sustenta en premisas tales como: “el Estado no tiene religión”, “El Estado es neutro ante todas las religiones y creencias”, “El Estado reconoce dentro de los límites del humanismo, el valor de lo religioso”, “El Estado reconoce la igualdad de todas las confesiones o ideologías”, “Enseñanza pública neutra”, “respeto a todas las creencias y a los símbolos de todas las religiones y sistemas trascendentes” (Baquerizó, 2010, p. 7).

Por su parte desde la interpretación religiosa del laicismo, como es de esperarse disiente de la separación Estado-Iglesia a lo que califica de radical y lo conceptúa como laicismo negativo. Decantándose por un laicismo positivo sobre la base de un respeto mutuo entre Estado e Iglesia. Concepción que desde el enfoque de Villagrán, la interpreta desde los términos de:

A nivel global, la Iglesia Católica ha dado por finalizada su histórica guerra ideológica con las demás religiones, y ha iniciado una ofensiva mundial revisionista, bajo la dirección del papa Benedicto XVI, contra el laicismo. Con este objeto, la Iglesia ha considerado útil conformar una estrategia ecumenista que una a hombres de distintas religiones, sean cristianos, musulmanes, judíos u otros, en contra de aquellos que pretendan bloquear su acceso al poder político y su pretensión de poner en cuestión las bases que dieron origen a la moderna institucionalidad republicana a

partir de la revolución francesa. Esta estrategia papal ecumenista se manifiesta actualmente bajo el confuso rótulo de laicismo positivo, y se materializa, entre otros, en el intento de volver a entronizar la religión en los Estados y en la educación. (2009, p. 3)

- **Laicismo político y laicismo filosófico:** Otra distinción del laicismo la hace Philippe Grollet, cuando hace referencia a un laicismo político y a uno filosófico. En relación al político lo sitúa en función de la separación de la Iglesia del Estado, como forma de "...proclamar que una institución religiosa no tiene ninguna legitimidad para dirigir el gobierno de sus fieles, y menos aún, para dirigir el gobierno de aquellos que no se identifican con ella." (2005, p. 11). Y en cuanto al *laicismo filosófico*, lo identifica en relación a la moral o a los individuos. "La moral laica es aquella que se fundamenta en un humanismo libre de cualquier referencia divina, como una concepción de vida no confesional fundada en valores." (p. 11). Sin embargo Grollet, lanza su propuesta dentro de un concepto de integralidad y complementariedad, sin desvincularse de los valores originarios del laicismo, planteando que: "El ejercicio del laicismo filosófico y el ejercicio de la libertad de religión son tributarios del laicismo político, es decir de un espacio público de libertades garantizado por un poder imparcial, en el que se puede desarrollar el debate y la libre manifestación de las expresiones". (p. 12).

Laicización como categoría derivada:

Del último giro conceptual al "*laicismo*", se deriva la acepción "*laicización*", como la praxis del laicismo, o la forma procesual del mismo que siempre desde la mirada anticlerical, responde al acto por el cual el laicismo quita el carácter o la advocación religiosa impuesto por la Iglesia a un servicio público. (Píriz 1971, p. 3) Tal hecho responde al momento histórico en que era tan pleno el dominio y control del poder clerical sobre la sociedad civil, reflejo de lo cual era entre otros, los registros civiles, los cementerios, el casamiento, el calendario, la educación, la

cultura, el arte; todo lo que hacía requerible para dar paso al laicismo de emprender acciones de liberación y emancipación del intervencionismo clerical en la vida pública de la sociedad. Y tal proceso es precisamente lo que se identifica como *“laicización”*, al que el poder religioso lo denominó y lo continúa identificando como *“secularización”*, y que de igual forma se denomina en otros contextos nacionales tal como es usanza en los países anglosajones.

Como muy bien caracterizara Piriz (1971) a la *“laicización”*, “...por ésta se identifica la capacidad de universalización y de hacer público lo que era sectario, esto es la potestad de habilitar para todos los ciudadanos un servicio social, antes al servicio o dominado por un sector...” (p. 3); por ejemplo: *“laicización del matrimonio civil”*, *“laicización de la educación pública”* o *“laicización de registro civil”*, por lo cual tales instituciones dejan de ser monopolio de un credo religioso; y por consiguiente, al desligarse de lo confesional y constituirse en asunto público estatal, quedan habilitados para todos indistintamente de la profesión de credo o en ausencia misma de un determinado credo.

Laicista y Laicidad como categorías derivadas:

El laicismo constituido en sistema de ideas o doctrina, fue arraigando su fundamentación teórica y generando sus propias categorías, y así como se deriva la categoría de *“laicización”*, como su proceso o forma de actuar, también genera otros derivados en las categorías de *“laicista”* y de *“laicidad”*,

“Laicista”, viene hacer el término surgido de la doctrina del laicismo que se emplea en forma sustitutiva al concepto *“laico”*, con el fin de superar la forzada distinción entre el laico religioso y el laico liberal; así como evitar la confusión devenida de la adopción de un término originalmente eclesial, y que ha abonado en interpretaciones ambiguas como las deducidas de la acción identitaria de quienes se asumen laicos pero no adeptos al laicismo, o a la inversa los partidarios del laicismo que buscan no ser confundidos con los laicos religiosos. *“Laicista”*

responde al sujeto del laicismo, o al de la idea o categoría de que se trate en el plano de la abstracción. O sea, opera como sustantivo y como adjetivo. Los ejemplos de diferenciación entre laico y laicista por parte de Píriz (1971) son muy apropiados: “La Iglesia suele anunciar: “El Papa ha reunido un congreso de laicos”, pero nunca se verá: “El Papa convocará a un congreso laicista.” (p. 2) *Laicista*, es entonces el partidario del laicismo o lo relativo al laicismo en el caso de ideas, categorías o instituciones.

Mientras que la categoría “*laicidad*”, se origina de acuerdo a lo que informa Blancarte (2008, p. 16-17) “...relativamente reciente. Fue creado por los franceses a principios de los años setenta del siglo XIX, para designar en particular un régimen escolar público (...) La primera vez que se utilizó el término “laicidad” fue en 1871 (...) a propósito de la enseñanza laica (...) y dos años después, el término apareció en la Enciclopedia Larousse...” Y más adelante aunque no lo aclara el referido autor ni se precisa en qué momento se constituye el término “*laicidad*”, en sustituto de “*laicismo*”, de lo que tan solo se deja entrever un ánimo de distanciamiento hacia una postura menos radical.

Laicismo o Laicidad

La introducción del término “*laicidad*” se ha manejado desde tres escenarios en relación con el laicismo: a) como sinónimo, b) como negación o contrarios, c) como complementariedad y d) como diversos.

- a) **Como sinónimo:** implica que no hay diferencia significativa ni interpretativa entre el laicismo y la laicidad, por lo que su aplicación es indistinta y hacen referencia a los mismos valores originarios. Es una usanza frecuentada en América Latina.
- b) **Como negación:** o enunciados contrarios entre laicismo y laicidad, ha sido la tendencia que ha engendrado mayor ambigüedad a lo interno de la

interpretativa laicista, y a lo externo ante los poderes opositores tradicionales, el espacio para ahondar en el discurso de fragmentación. Ejemplo de tal discurso confuso lo hacen expresiones como: "...en América Latina, más que laicidad, lo que se generó fue un laicismo combativo y por lo tanto en buena medida anticlerical", (...) "... el hecho de que la laicidad defendida por el laicismo, adquirió un carácter combativo y anticlerical en particular en los países de tradición latina, en los últimos siglos." (...) "La laicidad, ciertamente, no siempre ha sido laicista, aunque frecuentemente el laicismo se convirtió en anticlericalismo." (...) "De esa manera, si en los países de hegemonía de la Iglesia católica la laicidad tuvo que apelar a un laicismo combativo para generar un espacio de libertades..." (Blancarte, 2008, p. 17-18). Desde otro ángulo de análisis el autor de las citas mencionadas reconoce que: "... laicidad y laicismo son dos términos que suelen confundirse, pues su empleo es en ocasiones arbitrario e indistinto." (p. 18)

Los criterios de negación se fundan principalmente en el señalamiento de radicalización del laicismo y su oposición a tal postura por parte de la laicidad. Y en el de diversificación del laicismo de acuerdo a los diversos contextos histórico-culturales. Martínez (2010) es enfático al respecto: "He dicho que considero el laicismo como un medio operativo para conseguir la plena laicidad. Comparto por experiencia lo que Díaz-Salazar, sostiene en su magnífico libro *España Laica* (2007, pp. 31-33): "En Europa se prefiere el término laicidad al de laicismo, precisamente donde tan amplia gama de laicismos se conocen, desde el modelo francés, el más radical, fruto de la revolución francesa..." Como puede entreverse su procedencia y mayor aplicación es europea y su origen francés.

Tal enfoque francés se ha decantado por el posicionamiento que busca distanciarse de una versión "radical" del laicismo, y acercarse a un enfoque de mayor apertura; posiblemente desde una lectura revisionista que busca resarcirse de una iniciativa propia.

El término de laicidad, colateralmente ha venido a entrañar además del riesgo de confusión y dispersión el de desviación porque precisamente la Iglesia Católica ha adoptado finalmente el término de laicidad como categoría afín, para diferenciarlo del término laicismo, como categoría adversa.

De tal forma, que desde el espacio de la Iglesia Católica, se marca una diferencia significativa entre laicidad y laicismo; entendiendo por la primera el mutuo respeto entre Iglesia y Estado fundamentado en la autonomía de cada parte; y por laicismo hostilidad o indiferencia contra la religión. Sobre tal base se sostiene que laicidad no es el laicismo. Argumentando para ello que la laicidad debería ser compatible con la cooperación con todas las confesiones religiosas dentro de los principios de libertad religiosa y neutralidad del Estado; base de cooperación que reside en que ejercer la religión es un derecho constitucional y beneficioso para la sociedad. La laicidad del Estado se fundamenta en la distinción entre los planos de lo secular y de lo religioso, sobre la base que entre Estado y la Iglesia debe existir, según el Concilio Vaticano II, un mutuo respeto a la autonomía de cada parte; de manera que la laicidad del Estado no debe confundirse con el laicismo que es incompatible con la libertad religiosa.²

- c) ***Como complementariedad***: desde este enfoque laicismo y laicidad no se excluyen, sino se incluyen. Surge de un análisis latinoamericano procedente del laicismo uruguayo y aportado por Néstor Píriz, para el cual “*laicidad*”, viene a interpretarse como el resultante de la acción puesta en marcha por la “*laicización*”. Es la condición emancipadora o transformadora surgida o que se obtiene como producto de la aplicación de la “*laicización*”. El laicismo es la causa, la laicidad es el efecto. (Píriz, 1971, p. 3). Siendo así que resultados

² Las diferenciaciones citadas corresponden al enfoque de la organización católica “Corazones” que no es una institución oficial de la Iglesia Católica, pero que refleja el pensamiento y criterio de la misma en cuanto a marcar un distanciamiento entre laicidad y laicismo, definiendo ésta última como a la tendencia a la que se inclina la alta jerarquía del clero católico, pudiendo ubicarse tal información en el sitio:

http://www.corazones.org/iglesia/mundo_iglesia/laicidad_laicismo.htm

evidentes a lo largo del tiempo producto de la “*laicización*” social, lo constituyen el avance en la igualdad de derechos y de obligaciones de los habitantes, el respeto a la libre expresión del pensamiento, los logros en tolerancia, diversidad y pluralismo religioso, todos ellos constituyen condiciones surgidas de cambio y liberación y por lo mismo manifestaciones de “*laicidad*”.

Para tal efecto, Piriz como pudo constatarse deriva la laicidad del laicismo, pero a diferencia de la postura que los homologa, su enfoque no los hace equivalentes, sino derivados, desde la sustentación que mientras laicismo por su sufijo “ismo”, hace referencia hacia un sistema o doctrina; la laicidad con su sufijo “dad”, hace referencia a una cualidad de lo laico, lo cual introduce una distinción notable en el sentido de ambas categorizaciones.

- d) **Como diversos:** Desde este enfoque laicismo y laicidad tienen su propio espacio significativo e interpretativo sin necesariamente excluirse o negarse entre sí; atendiendo tales espacios al objeto de análisis diverso que abordan, correspondiendo a:

El laicismo: se sustenta en el espacio de los valores originarios con centralidad en la separación Estado-Iglesia y la libertad de conciencia. Desde este enfoque la laicidad se maneja sobre la base de la complementariedad ya citada. Su fundamento reside en que mientras los dogmatismos, los fundamentalismos e integristas no desaparezcan sino se renueven, habrá necesidad de garantizar una continua defensa del Estado laico.

Dentro de tal consideración, el laicismo sustenta que lejos de las consideraciones que refutan el anticlericalismo, el clericalismo no ha declinado sino se ha transformado en un neoclericalismo que no renuncia a que el Estado solo se pueda fundar éticamente desde la verdad absoluta y eterna que predica la confesionalidad. La diferencia estriba que mientras el laicismo

fundacional enfrentaba a un clericalismo constituido en una sola verdad confesional, en la actualidad el neoclericalismo implica una diversidad confesional y por lo mismo diversas verdades absolutas, ante lo que el laicismo requiere renovarse sobre todo ante un hecho para lo cual el laicismo no lo asumió originariamente porque sencillamente no existía, como lo es el ecumenismo religioso, que desde la línea conservadora e integrista religiosa de la *“laicidad positiva”* implica la concertación de la verdad confesional en un solo frente.

Desde tal enfoque el laicismo se configura desde dos visiones; mismo que en la presente investigación se asume.

- *Visión Macro:* centrada en la separación institucional Estado-Iglesia, autonomía de la res pública que abarca además de la autonomía de lo confesional, la protección de la conciencia libre del individuo y de su privacidad. Al respecto Díaz-Salazar R. lo describe en los términos de “Autonomía del Estado, de la política, de la conciencia moral, de la educación y de la vida espiritual”. Entendiendo esa “autonomía con fundamento ético más allá de la dominación y colonización religiosas, filosóficas e ideológicas que rechacen el pluralismo moral, ideológico, religioso y político”. (Citado en Martínez, 2001, p. 12); y sustentada en las premisas de:
 - ✓ Cómo régimen de convivencia social, cuyas instituciones políticas están legitimadas por la soberanía popular y no por instituciones religiosas.
 - ✓ Como un principio indisociable de un sistema político democrático (Puente, 2008, p. 33).
 - ✓ Como proceso de transición de formas de legitimidad sagradas a formas democráticas o basadas en la voluntad popular.

- ✓ Autonomía de los poderes públicos y especialmente de la conciencia moral, de la educación, y de la vida pública frente a las prohibiciones y tabúes de cualquier creencia confesional.
- *Visión Micro:* Desde el enfoque del laicismo, se puede observar que se produce lo que se identifica como un “**tercer giro**”, que hace que el enfoque gravite de la visión macro institucional y del tema clerical como centralidad; a un nivel micro de relación intersubjetiva en atención de la preservación de cuatro libertades: de pensamiento, de conciencia, de libre examen y de expresión o de discurso, todo ello en función de la construcción de conducta de vida; sustentándose en las premisas de:
 - ✓ Como concepción de vida no confesional, como ética de compromiso fundada en valores. (Grollet, 2005, p. 11-80).
 - ✓ La subjetividad e individualidad manifestada como “*un estilo de vida*” basada en el respeto, la tolerancia y la diversidad. “Una forma de metodología de la relación humana fundada en la actitud armoniosa respetuosa de la diversidad de opinión y en la tolerancia a la oposición.” (Píriz, 1971, p. 3).
 - ✓ Como una cultura de la cooperación de sujetos e instituciones que renuncian a imponer su hegemonía, se esfuerzan en aprender uno de otros y buscan colaborar en acciones para el bien común del país. (Díaz-Salazar, 2007).

La Laicidad: el enfoque emergente del término laicidad se diferencia porque no hace de la relación Estado-Iglesia, el espacio de centralidad, sino tal aspecto lo orienta a la defensa del llamado principio de “pluralidad social”, dando lugar a la reivindicación de la lucha por los derechos sexuales, derechos reproductivos, diferencia social (pobre, marginado, indígena, discapacitado, etc.); para ello se sustenta tal vinculación en la defensa de los

derechos civiles con énfasis en los derechos de las minorías, sean estas étnicas, de género, por preferencia sexual, etc.

La laicidad constituye entonces el enfoque devenido de nuevas miradas de amplitud democrática, de donde se derivan las categorías de pluralismo y diversidad. Su argumento reside en ampliar su rechazo a los dogmatismos de carácter social o civil, aperturando un abanico opositor a toda clase de institucionalidad de hegemonía de conciencia y de idea. La laicidad sin recurrir a sinonimias, aporta un nuevo elemento, como lo es que hace diversa la mirada laicista en función de la pluralidad social emergente. Entre sus premisas se encuentran:

- ✓ Asume la concepción de laicidad como proceso más que una forma fija o acabada de manera definitiva. (Blancarte, 2000, p. 9)
- ✓ Como un marco de relación interpersonal que respeta el espacio de las íntimas convicciones personales y que se asume como un compromiso con la igualdad ciudadana.
- ✓ Incidencia en todas aquellas acciones que sin pretender invadir la autonomía del Estado, inciden en lo que se ha denominado “la esfera pública de la sociedad civil” tales como los feminismos y las preferencias sexuales entre otros.

Tanto laicismo como laicidad no son excluyentes entre sí, responden a categorías que se hacen diversas en función del objeto de análisis que atienden, es así que cuando el objeto de análisis lo hacen las relaciones Estado-Iglesia y un estilo de vida no confesional, se está haciendo referencia al laicismo; y cuando el objeto de análisis es la pluralidad social, entonces se está refiriendo a la laicidad.

Es así como los nuevos retos del laicismo actual lo hacen por una parte, la diversidad dogmática ampliada a lo ideológico, lo político y lo filosófico insertos en un mundo globalizado y en una sociedad de la información; y por otra parte un

neoclericalismo cuyas principales características en los tiempos actuales se ubican en el acentuado uso político de Dios, en las renovadas formas de neointegrismo religioso que están conformando las nuevas expresiones de religiones públicas políticas, desde donde buscan insertarse en cualquier espacio del Estado.

Resumiendo, la última fase del giro histórico-conceptual del laicismo conduce a esas notas distintivas de un laicismo contemporáneo que sin dejar su base doctrinal se amplía a una forma de vida, que preservando sus características de aconfesionalidad, llega a ser comprendida desde el enfoque que le otorga Díaz-Salazar, de: "...autonomía respecto a los magisterios eclesiásticos y cosmovisiones, sean éstas también ateas o agnósticas, neutralidad ideológica, independencia y separación de las iglesias, y defensa de la libertad religiosa y de conciencia." (Citado en Martínez, 2001, p. 14), así mismo del primado de la razón, de la libertad de examen, de pensamiento, conciencia y de expresión, centrado todo alrededor de las libertades individuales en el marco de una autonomía moral con fundamento ético.

Y desde otra unidad de análisis, una laicidad cuyos caracteres distintivos le poseionan como un enfoque emergente que postula dentro de sus valores renovados, la convivencia plural solo fruto de una tolerancia activa, el respeto a las diferencias y el reconocimiento al pluralismo social que haga posible no solo la presencia de lo distinto sino del diálogo con lo diverso a fin de aprender de ello.

La laicidad viene a representar un enfoque que sin renunciar, negar u oponerse, sino que proclamando por igual la libertad de conciencia y la libertad religiosa, se centra en la demanda de garantía de interacción con lo diverso, como dijera Martínez (2001) "El papel de los Estados, es facilitar la convivencia de lo diverso, haciendo eclosionar sus posibilidades dentro de la neutralidad exigible ante las diversas ideologías, religiones, identidades, filosofías y culturas que existen en una sociedad libre", (p. 14) y finalmente el desafío que imponen otras formas

emergentes de religión o de creencias públicas. Es el reconocimiento que además de retos que afrontar hay tareas que aplicar en los ámbitos de los derechos humanos y la ciudadanía.

Finalmente, emerge en algunos contextos el identificado como *“laicismo religioso”*, que parte por demandar una interactuación o coexistencia entre valores ciudadanos y religiosos, partiendo de la premisa que existe una amplia población de feligresía religiosa que defienden el Estado laico y rechazan el confesionalismo político, partiendo de premisas entre algunas de las cuales Díaz-Salazar, (s. f.) identifica como:

- Coexistencia de laicismos religiosos. (p. 37)
- Apertura a los valores emancipatorios de las religiones. (p. 35)
- En muchos países europeos se está desarrollando una cultura del trabajo conjunto entre asociaciones laicistas y movimientos religiosos emancipatorios. (p. 36)
- Los principales dirigentes de las asociaciones laicistas europeas ya no defienden la tesis de que la religión es un asunto privado y que las iglesias no deben intervenir en los debates públicos. El laicismo europeo defiende el rol público de las religiones, pero propugna que éste se ejerza en la sociedad civil, no en el Estado. (p. 36)
- Apertura a las aportaciones de las religiones y las iglesias, pero éstas deben autorregularse desde el principio de reconocimiento de la soberanía del orden constitucional y parlamentario. (p. 37)

Tales caracteres determinan el perfil diferenciado del *“laicismo religioso”*, sobre la base de una neutralidad erigida como la columna que posibilita la articulación del pluralismo cívico favoreciendo el diálogo intercultural e interreligioso. Tal modalidad requiere todavía de sopesar si lo interreligioso comprende la feligresía o la clerecía, ya que tal factor es determinante en lo relativo a la conceptualización de confesionalidad.

El laicismo desde la mirada y el discurso religioso:

El término laicismo no cabe ni se reconoce dentro del contexto eclesiástico. Si bien desde que surge el laicismo es objeto de rechazo al no reconocerse por parte de la Iglesia la separación del Estado y su destinación solo al ámbito privado, conforme fue desfilando el tiempo y casi cien años después de la Revolución Francesa, donde se instala tal ruptura, el primer paso que da la Iglesia Católica, de es el reconocimiento de los Estados, para luego transcurridos otros cien años, como producto del Concilio Vaticano II, reconocer su independencia de los asuntos estatales.

Para la Iglesia Católica la concepción del laicismo tiene las implicaciones de:

- Desfasar históricamente a la religión, tratando en nombre de la tolerancia de arrinconarla y excluirla socialmente.
- El laicismo como doctrina implica ignorar la contribución que el cristianismo con sus valores ha aportado a Occidente.
- El laicismo implica con la exclusión de la Iglesia Católica del espacio público y estatal, un relativismo que desoye el llamado a la ética y la moralidad social.
- El laicismo se asume como influencia para el indiferentismo religioso, ignorancia de la tradición cristiana y a su patrimonio espiritual y de una tentación al permisivismo moral.

Dados los avances de la humanidad, la Iglesia se ve forzada ante los cambios históricos de reconocer al laicismo desde su muy particular enfoque, para lo cual en principio desecha la denominación “laicismo” y se decanta por el de “laicidad”, siendo categórica al afirmar que la laicidad del Estado no debe confundirse con el laicismo que es incompatible con la libertad religiosa. Seguidamente marca una diferencialidad de laicidad en los términos de:

- Laicidad negativa; que conlleva la separación de Estado-Iglesia lo que se asume como supresión de la tolerancia por la religiosidad; y
- Laicidad positiva: limitada a garantizar la libertad de culto y de conciencia, y que es ejemplarizada particularmente por la relación Iglesia-Estado en los Estados Unidos de América, al que se ubica como ejemplo de democracia, pluralidad, diversidad religiosa y garantía por la libertad religiosa.

De acuerdo a los últimos tres papados al frente de la religión católica se ha definido tanto la relación Estado-Iglesia y a la laicidad en los términos de:

- Juan Pablo II: (24 enero, 2005)

En tal fecha el Papa se dirigió a un grupo de obispos españoles durante su visita a Roma. Habló de la propagación de la ideología laicista en la sociedad de aquel país, y señaló que la ideología laicista es incompatible con la libertad religiosa

...en el ámbito social se va difundiendo también una mentalidad inspirada en el laicismo, ideología que lleva gradualmente, de forma más o menos consciente, a la restricción de la libertad religiosa hasta promover un desprecio o ignorancia de lo religioso, relegando la fe a la esfera de lo privado y oponiéndose a su expresión pública.

En el discurso al cuerpo diplomático pronunciado el 12 enero de 2004 Juan Pablo II, había aclarado la diferencia que existe entre el “legítimo” “principio de laicidad” comprendido como la distinción entre la comunidad política y las religiones. Y añadía: “¡distinción no quiere decir ignorancia! ¡La laicidad no es el laicismo!”. “Un recto concepto de libertad religiosa no es compatible con esa ideología, que a veces se presenta como la única voz de la racionalidad. No

se puede cercenar la libertad religiosa sin privar al hombre de algo fundamental”³

En cuanto a las relaciones Iglesia-Estado, Juan Pablo II (11 de febrero 2005) afirma que: “La Iglesia apoya el principio de laicidad según el cual hay separación de los papeles de la Iglesia y el Estado, siguiendo la prescripción de Cristo, «Dad al César lo que es del César, y a Dios lo que es de Dios» (Lucas 20:25). De hecho, el Concilio Vaticano II explicaba que la Iglesia no se identifica con ninguna comunidad política ni está limitada por lazos con ningún sistema político. Al mismo tiempo, tanto la comunidad política como la Iglesia sirven a las necesidades de las mismas personas y este servicio se llevará a cabo de modo más efectivo si hay cooperación entre ambas instituciones.”

“Pero la justa separación entre Iglesia y Estado no significa que el Estado niegue a la Iglesia su lugar en la sociedad o que se le niegue a los católicos cumplir su responsabilidad y derecho de participar en la vida pública. Un estado que no da espacio a la Iglesia en la sociedad cae en sectarismo. Esto podría conducir a un aumento de la intolerancia y a dañar la coexistencia de los grupos que forman la nación.”

- Benedicto XVI quien introduce el concepto de “sana laicidad” (2006)

En extractos del discurso a los juristas católicos, 9 de diciembre, 2006, señaló que: “En el mundo de hoy la laicidad se entiende de varias maneras: no existe una sola laicidad, sino diversas, o, mejor dicho, existen múltiples maneras de entender y vivir la laicidad, maneras a veces opuestas e incluso contradictorias entre sí.”

³ La presente cita no responde a un documento oficial de la Iglesia Católica, sino a un extracto que puede localizarse en www.zenit.org/spanish/visualizza.phtml?=-47212

“En realidad, hoy la laicidad se entiende por lo común como exclusión de la religión de los diversos ámbitos de la sociedad y como su confín en el ámbito de la conciencia individual. La laicidad se manifestaría en la total separación entre el Estado y la Iglesia, no teniendo esta última título alguno para intervenir sobre temas relativos a la vida y al comportamiento de los ciudadanos; la laicidad comportaría incluso la exclusión de los símbolos religiosos de los lugares públicos destinados al desempeño de las funciones propias de la comunidad política: oficinas, escuelas, tribunales, hospitales, cárceles, etc.”

“Basándose en estas múltiples maneras de concebir la laicidad, se habla hoy de pensamiento laico, de moral laica, de ciencia laica, de política laica. En efecto, en la base de esta concepción hay una visión a-religiosa de la vida, del pensamiento y de la moral, es decir, una visión en la que no hay lugar para Dios, para un Misterio que trascienda la pura razón, para una ley moral de valor absoluto, vigente en todo tiempo y en toda situación. Solamente dándose cuenta de esto se puede medir el peso de los problemas que entraña un término como laicidad, que parece haberse convertido en el emblema fundamental de la posmodernidad, en especial de la democracia moderna.”

“La "sana laicidad", la cual implica que las realidades terrenas ciertamente gozan de una autonomía efectiva de la esfera eclesiástica, pero no del orden moral. Por tanto, a la Iglesia no compete indicar cuál ordenamiento político y social se debe preferir, sino que es el pueblo quien debe decidir libremente los modos mejores y más adecuados de organizar la vida política. Toda intervención directa de la Iglesia en este campo sería una injerencia indebida.”

“Por otra parte, la "sana laicidad" implica que el Estado no considere la religión como un simple sentimiento individual, que se podría confinar al ámbito privado. Al contrario, la religión, al estar organizada también en estructuras visibles, como sucede con la Iglesia, se ha de reconocer como presencia comunitaria pública. Esto supone, además, que a cada confesión religiosa (con tal de que no esté en contraste con el orden moral y no sea

peligrosa para el orden público) se le garantice el libre ejercicio de las actividades de culto -espirituales, culturales, educativas y caritativas- de la comunidad de los creyentes.”⁴

- Papa Francisco: en un encuentro con la clase dirigente de Brasil (2013)
Describió el Estado laico como: “La convivencia pacífica entre las diferentes religiones que se ve beneficiada por la laicidad del Estado, que, sin asumir como propia ninguna posición confesional, respeta y valora la presencia del factor religioso en la sociedad”.

Como puede colegirse la Iglesia Católica en cuanto a sus representantes rectores mantienen una coherente lectura de lo que asumen como laicidad, circunscribiéndola a la garantía del ecumenismo religioso y al neutralismo del Estado en cuanto a su intervención para el libre desarrollo de las religiones en el plano social.

⁴ [Traducción distribuida por la Santa Sede © Copyright 2006 - Librería Editrice Vaticana] ZS06121711 http://www.corazones.org/iglesia/mundo_iglesia/laicidad_laicismo.htm

2.5.2. ANTECEDENTES HISTORICOS, DESCRIPCION Y CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION LAICA

En 1792 el filósofo francés Jean Antoine Condorcet confirmó que “...no se puede admitir en la instrucción pública una enseñanza religiosa que destruya la igualdad de las ventajas sociales y conceda una prima a dogmas contrarios a la libertad de opinión”.⁵

En buena medida tal expresión recoge la reacción de los pensadores racionalistas de la época ante una educación que durante siglos bajo el amparo de la Iglesia, había logrado en la cultura occidental confiscar y neutralizar gran parte de los saberes de la civilización del Mundo Antiguo, como forma de fiscalización del conocimiento humano a efecto de hacer prevalecer la verdad confesional, proceso que había encontrado por lo mismo refugio en los monasterios y abadías, donde las órdenes monásticas y los frailes copistas habían logrado concentrar no solo parte de la cultura grecolatina – a excepción y en parte derivada de los avances de los califatos árabes-, sino sobre los inicios de la era cristiana con propósitos de control, transposición y adulteración del saber humano. Derivado de tal monopolio del conocimiento en los conventos surgen las escuelas monacales, con sus dos secciones: la schola interior o claustralis y la schola exterior o secularis. Más tarde aparecen las escuelas episcopales o capitulares, en los obispados, todo ello rondando el siglo X.

Transcurridos cerca de seis siglos de control del conocimiento y consecuentemente centralidad de la educación, de forma que las sociedades no tenían otra alternativa que la forma de pensamiento dogmático centrado en verdades absolutas, y que por lo mismo, llegó a considerar amenazas todo progreso científico y toda diversidad ideológica, dio lugar como reacción desde

⁵ Expresión contenida en el “Informe y proyecto de decreto para la organización general de la instrucción pública”, el cual sintetiza y articula las ideas contenidas en las cinco Memorias sobre la instrucción pública de Condorcet.

mediados y finales del siglo XVII, al surgimiento del movimiento ilustrado que aportó el racionalismo filosófico.

La filosofía surgida en el período de la ilustración que dio lugar a la doctrina del liberalismo, se instaura como la base de antecedentes del laicismo y más adelante de la educación laica diferenciada del componente religioso, desde la introducción de la filosofía racional que marca el tránsito al modernismo, iniciando con ello a fijar el análisis crítico a la preeminencia de lo divino por intermedio de las diversas manifestaciones sociales entre ellas la educación.

La modernidad educativa

La modernidad educativa marca su punto de partida con el movimiento racionalista de los ilustrados, que constituye en el parteaguas entre la educación confesional que venía prevaleciendo y un renovado enfoque emancipatorio por y a través de la educación, que viene a plantear la nueva conceptualización que determinará las futuras relaciones entre la Iglesia y el Estado, definidas por la separación entre ambos; y que determinan los rumbos que abriría la Revolución Francesa, la que sobre la base de tal fundamento proclama el principio de que el Estado es incompetente en materia de convicciones religiosas, por lo que su acción termina donde comienza la libertad de conciencia.

De donde se deriva la educación moderna devenida de las premisas generales de la Ilustración, estrechamente articulada a la filosofía postulante de la libertad de racionalización de donde se propugna la liberación del saber.

Después de la Revolución Francesa y el surgimiento de los Estados Nacionales, estos inician a responsabilizarse de la educación del pueblo, sustituyendo con ello el rol que por siglos había estado en manos de la Iglesia o de la doctrina eclesial. Claro está, se trata de un concepto de educación institucionalizado y por lo mismo sistematizado en función de la visión republicana. Si bien antes de la Revolución

Francesa habían entidades educativas las mismas no se encontraban organizadas como sistema, y en gran parte funcionaba en forma de preceptorías y centros educativos cooptados por las diversas órdenes religiosas, a los que tenían acceso solamente los sectores privilegiados socialmente, careciendo por lo mismo de vinculación nacional.

Como afirma Gómez L., “Antes de la Ilustración la enseñanza estaba en manos de la Iglesia y de las familias, y la instrucción de la producción estaba basada en un aprendizaje imitativo. Así las tres patas de la educación eran: “familia, iglesia y aprendizaje imitativo”. La ilustración rompió con ello.” (2005, p. 5)

La nueva racionalidad fue dando forma a la educación moderna, construyéndose en la medida que la conceptualización del saber transitó a formas de mayor autonomía en relación al conocimiento confesional, en tal proceso diversos pensadores fueron formulando sus constructos teóricos; un referente de ello se encuentra en el amplio aporte de la teoría de uno de los pensadores más importantes del período de la Ilustración, como lo fue Kant.

De acuerdo al estudio de la UNESCO, dirigido por Kanz, *“Immanuel Kant”*, “La tesis de que todos los hombres son sujetos que no deben utilizarse unos a otros como medios está considerada como la quintaesencia de la filosofía de Kant.” (1993, p. 2)

Kant en su obra “Pedagogía”, afirma que: “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser.” (Citado en Kanz, 1993, p. 2) Si bien Kant no se manifiesta contrario a la educación religiosa en la escuela, considera que su forma de enseñanza no debe surgir teológicamente, señalando al respecto: “Pero no hay que empezar por la teología. La religión que se funda meramente en la teología nunca puede contener algo moral. No habrá en ella más que temor, por una parte, y sentimientos y miras interesadas, por otra; y esto sólo produce un culto supersticioso. Así, pues, tiene

que preceder la moralidad y seguir la teología, y esto se llama religión.” (Extracto s, f. p. 27)

Continúa afirmando Kant en su Pedagogía que:

La religión sin la conciencia moral es un culto supersticioso. Se quiere servir a Dios, por ejemplo, alabándole, ensalzando su poder, su sabiduría, sin pensar en cumplir las leyes divinas, hasta sin conocer e investigar su poder, sabiduría, etc. Los salmos son un narcótico para la conciencia de algunos y un cojín sobre el cual deben dormir tranquilos.” “Los niños no pueden comprender todos los conceptos religiosos, a pesar de lo cual hay que enseñarles algunos, sólo que han de ser más negativos que positivos. No sirve de nada hacer rezar a los niños, que no les produce sino una falsa idea de la piedad. La verdadera veneración hacia Dios consiste en obrar por su voluntad, y esto hay que enseñárselo a los niños. Se ha de procurar, tanto con los niños como consigo mismo, no usar a menudo el nombre de Dios. (Citado en Kanz, 1993, p. 27).

De acuerdo a la cita de Kanz (1993) “De las muchas explicaciones dignas de reflexión que Kant añade con respecto a la educación, se puede citar que en la educación es siempre preciso enmarcar el principio de obediencia remitiéndose a la razón ilustrada. En la última etapa de la educación, los deberes, la obediencia y la razón aparecen reunidos en uno, como sigue: “Hacer algo por deber significa: obedecer a la razón.” (p. 6) Según el análisis de Kanz (1993) para Kant “...es necesario el conocimiento de los problemas educativos reales, rechazando mediante la crítica ideológica los problemas sólo aparentes. Entre otras cosas, explica Kant la problemática de la fuerza en la educación, de los métodos de enseñanza y del concepto de deber.” (p. 7) En síntesis si bien Kant, introduce un planteamiento de análisis racional del hecho educativo, no alcanza a visualizar una educación desvinculada del saturado concepto religioso, aportando únicamente una gradualidad de la presencia teológica en la escuela. Tal postura

de Kant, de no abrazar un laicismo pleno corresponde al perfil de la Ilustración alemana, que se distinguió por su carácter racionalista, proclive al humanismo y a la “racionalidad” del cristianismo; a diferencia de la Ilustración inglesa, cuya tendencia empírica la orientó al deísmo y a desconocer el carácter revelado de la religión cristiana; (Alvear, 2011. p .228), y no se diga de la Ilustración francesa radicalmente anticlerical, cuyo objetivo fue la autoridad religiosa y política.

De acuerdo a Gómez L. “La aportación kantiana consiste en sustituir la obediencia a la autoridad por la conciencia del deber. La conciencia individual legisla sobre la conducta del hombre en forma de imperativo.” (2005, p. 2)

Tal como reseña Daniel Hameline, citado por Alberto Araujo “La educación moderna es un producto del siglo XVIII, echado simbólicamente en 1762, año en el cual, como se sabe, se publicaron el Emilio o de la Educación y el Contrato Social. Si extendiésemos esa fecha a 1775, que fue cuando Turgot, Ministro de Luis XVI, y amigo de Condorcet, anunció un programa de educación nacional que cubría a todo el territorio y a todas las clases sociales, entonces entenderemos por qué la Revolución Francesa (1789) dio tanta importancia a los textos y proyectos sobre la educación.” (s. f. p 81).

Origen de la instrucción pública:

De acuerdo a Gómez L. (s. f.) “...la palabra instrucción equivale a educación, y al añadirle el adjetivo público, se convierte la escuela en un modelo en el que la educación es responsabilidad del Estado.” (...) “Así, la educación dio un gran giro al convertirse el Estado en el agente encargado de la instrucción pública.” Cabe agregar que tal concepción fue la que originalmente se otorgó a la instrucción pública, que más adelante tamizada por el influjo de la pedagogía marcó la primera diferencia entre educación e instrucción, y que posteriormente ante el avance de la educación privada, lo público quedó para delimitar el espacio específico de la responsabilidad del Estado en materia educativa.

La teoría más completa y más moderna que dio origen a la escuela pública, se debe a Jean Antoine Nicolas de Caritat Marqués de Condorcet- (1743-1794). Condorcet, quien formó parte del movimiento ilustrado e integró el Comité de Instrucción Pública creado por la Asamblea Legislativa de Francia; ante la cual presentó en abril de 1792, el *“Informe y proyecto de decreto para la organización general de la instrucción pública”*, el cual sintetiza y articula las ideas contenidas en sus cinco Memorias sobre la instrucción pública.

En esas Memorias, se formulan los principios que inspiraron la política educativa de la democracia republicana, entre ellas: el rigor científico de los contenidos curriculares como bases del laicismo; la democratización de la enseñanza con el fin de formar ciudadanos autónomos; la idea de la instrucción como un proceso que debe abarcar todas las edades; la libertad de cátedra, la creación de centros de estudio, la necesaria autonomía de la enseñanza respecto del poder ejecutivo, como forma de proteger los contenidos de la tendencia a los excesos del poder; la promoción del talento individual y el cultivo de las excelencias humanas; la igualdad en el acceso a la educación de hombres y mujeres, y por último, la prevención de que la instrucción pública no quede limitada al utilitarismo ni a la voluntad de grupos particulares. (Coutel y Kintzler, 2011, p. 15). Y en especial, el ideal del “hombre nuevo”.

El surgimiento de la instrucción pública se da alrededor de dos premisas: la primera de carácter ontológica vinculada a la formación de un hombre nuevo, en un contexto de emancipación, *“capaz de pensar por sí mismo”* como rezaba una de las premisas de la Ilustración. La segunda articulada al contexto político, visualizada en la necesidad de disponer de ciudadanos capaces de perpetuar la república. Desde la primer premisa hay un sustrato humanista que predomina, evidenciado entre otras formas en la carta que Condorcet escribe a Voltaire en 1774, cuando le conceptúa a la instrucción como una “escuela de la humanidad”, es “la más firme de todas las bases”. De donde es importante instruirse, no solo

para ser ilustrado, sino también para ser republicano. (Coutel y Kintzler, 2011, p. 20).

Es así como la instrucción pública surge de la preocupación del retorno a una instrucción de carácter sectario desvinculada de los postulados revolucionarios, amenaza la cual solo era posible evitarla mediante una instrucción asumida a nivel de Estado republicano, y por ende connotada desde una visión y entorno nacional. Así mismo, la preocupación porque la formación del futuro ciudadano responda a un interés social y ya no a intereses sectoriales, para lo cual Condorcet como su principal ideólogo la fundamenta en su origen desde las premisas siguientes:

- Compete a la instrucción pública llamar a los hombres a la libertad de donde deviene la idea de ciudadanía como consecuencia directa. Que equivale a una ciudadanía apoyada sobre la idea de libertad individual.
- Al constituir la libertad individual fundamento de la instrucción pública, se evita que la continuidad de modelos que solo asumen la ilusión de la libertad.
- La instrucción por consiguiente se concibe como condición de la realización de la libertad individual.
- El ciudadano es concebido como un sujeto libre, en el cual la igualdad reposa sobre una libertad fundadora, con lo cual la igualdad se hace consecuencia de la libertad.
- La instrucción pública reside en crear las condiciones para que el ciudadano se sienta libre, ampliando su igualdad de derechos.
- El poder público tiene el deber de instruir para que cada uno pueda hacerse realmente autónomo y autor de su propia educación.

Como puede colegirse hay un énfasis evidente en remarcar la premisa de libertad individual como fundamento de la instrucción pública, trascendencia del valor libertad que fue consigna del pensamiento ilustrado en todo su planteamiento filosófico en general, dado que su aspiración legítima se centraba en liberar al ser humano de las trabas del dogma y de la confesionalidad que lo aprisionaban

desde siglos, coartándole su capacidad de pensar por sí mismo. De tal prevalencia deviene la doctrina del liberalismo en lo político desde la noción francesa. Los planteamientos sobre instrucción pública que promovió Condorcet, trascendieron las fronteras francesas y se constituyeron en el fundamento de la posterior educación pública o estatal que edificó las bases para la educación laica.

La instrucción pública devenida en educación pública –con el auge de la pedagogía-, surge entonces del fundamento de la preservación de los derechos humanos sobre la base de la formación autónoma del ser humano desligado de toda atadura que precisamente coarte su libre albedrío que más adelante se expresa en la capacidad ciudadana equivalente a igualdad de derechos.

Tal pérdida de espacio en el ámbito del pensamiento humano y de la praxis social por parte de los poderes tradicionales, no iba a ser concedida fácilmente, de forma que en los diversos contextos nacionales en donde trascendió y en la misma Francia incluso, la instrucción pública experimentó avances y retrocesos dando lugar a que el poder confesional buscara formas de acomodamiento que garantizaran con el paso del tiempo la presencia siempre de alguna influencia religiosa en tal instrucción pública. Las formas de incidencia confesional se hicieron diversas, en muchos casos se dio lugar al surgimiento de la educación privada, en donde encontró refugio la educación religiosa con el agregado de la especulación lucrativa –práctica que es vigente en muchos países con una amplitud desmesurada-; en otros, que fue una forma muy recurrente a finales del siglo XVIII y primeros decenios del siglo XIX, la cesión o encargo de la instrucción pública instituida como tal por los Estados al sector religioso, que en varios casos se vio materializada con los llamados Concordatos. Continúo con la presencia e influencia de la educación confesional, mediante el mantenimiento de signos o símbolos religiosos en los centros de estudio calificados como públicos, el control de contenidos religiosos en las currícula de estudios y/o el mantenimiento de asignaturas de religión. Desligación que algunos países han podido lograr en un

amplio espectro incluyendo a Francia hasta en el transcurso del siglo XX, a través de la reivindicación de la educación laica.

A pesar de todo ello, el legado francés de una educación cívico-política en la formación del ciudadano, sobre la base de los principios republicanos, se constituyó en el mundo en un avance irreversible, que hace difícil en los tiempos actuales, no concebir una educación pública como atributo fundamental en la concepción y estructura del Estado nacional. Una educación pública como la concebida por Condorcet, sobre la base de una moralización política por intermedio de la intervención del Estado, marca para siempre la diferenciación entre educación religiosa y educación ciudadana, y con ello se aporta la concepción de educación nacional como un nuevo factor de cohesión social.

La visión de “hombre nuevo”:

La aspiración central de la modernidad educativa, lo constituyó la formación de un hombre nuevo, como indicador de una nueva era generacional para la humanidad. Para los filósofos de la Ilustración, era inconcebible construir una nueva sociedad con la concepción confesional que prevalecía. Desde tal enfoque, la educación se constituía en factor estratégico del cual pendía la conservación de los espacios de liberación que se iban construyendo. Fue así como la definición de la república, como régimen respetuoso de los derechos del hombre, viene a ejercer una influencia sobre la concepción de la instrucción pública, desde la implicación formativa del hombre libre que es el equivalente a la de *“hombre nuevo”* o *“hombre de las luces”* de Condorcet. Se da por lo mismo una preocupación porque la formación de las generaciones de ciudadanos surgidas desde la Revolución, puedan continuar siendo el resultado de una instrucción ajena y extraña que no logre identificarse con la visión emergente fundada en la filosofía de la Ilustración, y no garantizara por lo mismo a futuro la adhesión de los ciudadanos a los derechos del hombre.

La formación del “hombre nuevo”, viene a constituirse en la finalidad de la educación moderna, con lo cual se divisa como propósito el ideal emancipador, así como parte de la proyección ética de los derechos del hombre; y por lo mismo, se viene a constituir en el ciudadano de la república laica y que en expresión de Araújo “... tiene que saber conciliar las ideas de libertad y de igualdad, pues la primera es condición de la segunda, así como no existe felicidad sin libertad. Sin embargo, y para que esto acontezca, es necesario que el hombre se instruya y se eduque mediante una especie de contrato, a fin de construir “un pueblo de soberanos”, pues solo la instrucción libera de la ignorancia.” (s. f, p. 83)

Condorcet, es reconocido en el campo educacional, entre los ideólogos de la Ilustración, como el principal propulsor de la instrucción pública, y tal como lo describe Araújo:

Condorcet, aceptando que la razón era la única maestra de los hombres libres y defendiendo que el progreso de espíritu humano era ilimitado (la perfectibilidad del hombre), acabó por concluir que dicha perfectibilidad dependía íntimamente de la capacidad que la instrucción pública y nacional (escuela pública, universal y gratuita), tuviese de convertir a los hombres en sujetos más lúcidos con el fin de que fuesen más libres y mejores. En este sentido, se pueden percibir la importancia atribuida por el autor a sus escritos, sobre educación, ya referidos por nosotros al punto de afirmar: *“Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios para satisfacer sus necesidades, garantizar su bienestar, conocer y ejercer sus derechos, entender y cumplir sus deberes. Garantizar a cada uno de ellos la facilidad de perfeccionar su industria, de ser capaz de asumir las funciones sociales a las que tiene derecho a ser llamado, de desarrollar la totalidad de los talentos que ha recibido de la naturaleza y así establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho y hacer real la igualdad política reconocida por la ley. Tal debe ser la primera meta de una instrucción nacional; y desde este punto de vista, es para el poder público un deber de justicia.* (s, f. p. 84)

Como puede establecerse los postulados que identificaron posteriormente a las revoluciones liberales en el mundo del siglo XIX, sustentaron sus transformaciones educativas, en las premisas fundadas por Condorcet: “escuela pública, universal y gratuita”, tan solo años más adelante otro ideólogo francés, añadiría el postulado de “laica” que completaría la concepción educativa liberal, que fue la que históricamente ha prevalecido con matices hasta los tiempos contemporáneos. De nuevo Araújo (s. f. p. 85), describe la obra de Condorcet en términos muy elocuentes:

Como se desprende de lo expuesto en la orientación general de su obra político-educativa, su proyecto filosófico, político y educativo traduce su fe en el futuro de la democracia, en el triunfo definitivo de las Luces, que es lo mismo que la victoria de la razón, de la tolerancia, de la humanidad, la igualdad y de la felicidad, mediante la instrucción pública y laica, y no por la educación que pertenece al dominio de lo privado.

Tal hombre nuevo, como el principal producto de la modernidad educativa, busca irrumpir en la tradición del “hombre antiguo”, formado en el determinismo del dogma religioso, en el contenido coaccionante de lo confesional, sin trascendencia nacional y circunscrito a los intereses privativos del clero. En palabras de Condorcet: “...imágenes relativas al sueño del “hombre nuevo”, libre y regenerado que se contrapone al hombre antiguo y corrompido.” (Citado en Araújo, s. f. p. 87)

Dicho hombre nuevo dimensionado como la tarea futura de la modernidad educativa, se visualiza en los rasgos de:

- Asociación con el hombre regenerado, fruto de una instrucción pública liberal;
- Implicación de la maduración progresiva del hombre mediante la educación, para su identificación social por su condición tolerante igualitaria, justa, emancipada y racional;

- Aportación de la distinción entre instruir y educar, correspondiendo la primera a la trilogía de saber escribir, leer y contar; y la segunda a los valores y las virtudes, que es donde descansa la formación del hombre nuevo;
- Formación guiada por los principios de racionalidad y perfectibilidad;
- Formación asentada en los derechos del hombre y al servicio del ser humano; que prepare como señalara el propio Condorcet para propiciar: "... luces necesarias a cada individuo para ejercer su razón son un conocimiento analítico razonado de los derechos del hombre." (Citado en Araújo, s. f. p. 88)
- Formación de un ciudadano liberado y crítico para decidir su inserción en la república.

Otro postulado reivindicado por Condorcet, cuyo legado es de una vigencia indiscutible en la teoría curricular actual, es el "*educación ciudadana*", vinculado a dos premisas fundamentales: hombre libre e igualdad de derechos. De forma tal que la construcción fundadora de ciudadanía deviene de una concepción posibilitada desde un plano de igualdad como condición necesaria para poder ser libre. Para tal visión de ciudadanía, ésta era inalcanzable en un contexto de determinismo dogmático que oprimía toda reacción de autonomía del ser humano. Así mismo, el nivel pleno de república desde una concepción democrática, solo se divisaba posible desde el plano formativo de una educación que preparara para ser ciudadano y que venía a constituir el hombre nuevo o nuevo ciudadano; y este a su vez solo era posible concebirlo desde la idea derivada de los derechos del hombre, con lo que se conformaba el concepto de ciudadanía.

Y Araújo F, lo reafirma al exponer que:

Es esta la idea de ciudadanía la que ocupa, en gran parte, los escritos filosóficos y educativos del siglo XVIII. Por eso no debe sorprender que esta idea esté también presente en el pensamiento filosófico-educativo y político de Condorcet. Ésta se encuentra asociada a su Declaración de los derechos del hombre, que el autor pretendía completa. (s. f. p.88) (...) En esta

perspectiva, el *ciudadano* es concebido como un sujeto libre, en el cual la igualdad reposa sobre una libertad fundadora incuestionable, esto es, en el cual la igualdad es una consecuencia de la libertad, que impele a la “sociedad a dar al pueblo una instrucción pública” y a que ésta cree las condiciones para que el *ciudadano* se sienta libre, ampliando su “igualdad de derechos”. (s. f. p. 89)

El surgimiento de la Educación Nacional:

En ese contexto de instrucción pública como demanda del avance ciudadano y republicano, se da lugar a que emerja la nueva noción de “*educación nacional*”, concebida desde la visión muy bien ilustrada por Fernández, (2007) “que la escuela deviene en nacional y la educación en un acto de nación propio de la sociedad civil soberana...”. (p. 245). Por consiguiente educación nacional se significa de y para todos, lo que es igual a una educación secularizada, dado que la religiosa lo es únicamente para los adeptos de determinada religión; lo que a su vez conlleva la implicación que la educación religiosa se agota en el pluralismo ciudadano que contiene la educación nacional. En un Estado-nación, no cabe la religión de Estado, porque esta deja de ser abarcativa de todos los connacionales que lo integran en vista de la libertad de cultos.

El forcejeo de tales postulados llevó a que muchas naciones mantuvieran hasta bien adentrado el siglo XX y otras menos lo mantienen en su Constitución Política, una religión oficial inclinada a determinada vocación religiosa, justificada en los argumentos de religión mayoritaria o de tradición cultural, que para el pluralismo ideológico contemporáneo, son insostenibles.

La mención de educación nacional, entrañó un enfoque más allá de lo público y lo privado, de forma que venía a aglutinar desde una mirada ciudadana al interés democrático y soberano de la República, ante la cual actúa como bien señala Fernández (2007) “... a modo de cemento que lo adhiere a ella cimentándola.” (p.

20) y que equivale a la noción de unidad nacional. Actúa así mismo como factor de emancipación del nuevo ciudadano, garantizándole la libertad de ideas, de discurso y de conciencia.

La presencia diseminada de la educación nacional, derivó en distintos modelos de relación Estado-educación, en los que destacan tres tipos:

- El modelo intervencionista, de origen francés y compartido por el sistema alemán en el que la educación nacional apareja implícitamente la intervención del Estado, lo que deriva en una tendencia aconfesional, con énfasis en una educación cívica, que excluye todo patriotismo así como la instrumentación del ciudadano al servicio del Estado.
- El modelo no intervencionista, de origen inglés, acorde a la tradición liberalista e individualista inglesa, y que cuando se sustenta en la neutralidad religiosa tiende a la educación semi-confesional, sobre la base de la ausencia del conflicto religioso en la escuela, sostenido en la premisa que no se hace de la educación un instrumento de Estado, sino que es puesta a disposición del desarrollo individual.

De acuerdo a Fernández “No es concebible en Inglaterra una instrucción sectaria o confesional. La liberalidad y tolerancia inglesa, unida a la relativa abstención del Estado en la enseñanza, explican la inexistencia de una escuela laica y, por tanto, de conflicto religioso al modo de Francia.” (2007, p. 247).

Citando a José Castillejo, afirma que:

La complejidad social inglesa impide que se haga del credo religioso un elemento de división. El Estado, apoyado por el sentido de respeto y de tolerancia social, impuso a todas las escuelas la cláusula de conciencia haciendo voluntaria la enseñanza religiosa. Inglaterra, de este modo, no

sólo protege en sus escuelas el respeto a las conciencias sino que sigue una fórmula no confesional, que se aproxima cada vez más a la neutralidad, o cuando menos, a una moral humanitarista inspirada en ejemplos históricos tomados de la Biblia. (Citado en Fernández, 1930, p. 247)

Al respecto el referido autor cita como ejemplo, el caso de escuelas inglesas en las que si los padres de familia, no se oponen a la instrucción religiosa, la reciben ya sea al inicio o al final del horario escolar en forma diferenciada y dentro de una pluralidad religiosa que incluye ya sea a las iglesias anglicana, católica, protestante o hebrea, y de lo que realizan una vez al año un examen sin intervención de los inspectores de Gobierno. Este es el caso de la neutralidad religiosa, asentada en el principio liberal según el cual el ámbito público en donde se desarrolla la actividad educativa puede y debe ser neutral con respecto a la diversidad de concepciones religiosas. Asumir una posición neutral en materia de creencias, implica no privilegiar ni impedir ninguna de ellas a menos que de su exteriorización se derive daño a terceros o se afecte el orden o la moral pública. En este sentido, el estado no puede prohibir ni promover ninguna religión en especial, así como tampoco adoptar oficialmente una creencia religiosa o exigir que los individuos deban o no tener alguna. (Saba, s. f. p. 4)

- El modelo mixto, en el que la educación es objeto de intervención del Estado, pero a su vez existen concesiones, cuotas o privilegios educativos que generan espacios significativos para la educación religiosa. Cuando esto se da fuera de la educación pública del entorno nacional, se sostiene que se está en una tendencia aconfesional; cuando incluye centros educativos del sector público, se dice que el carácter que se asume es de confesional a interconfesional, tal el caso de la educación española, con la llamada *“educación concertada”*.

Surgimiento de la Educación Laica:

El laicismo como se ha venido afirmando surgió como conquista de la modernidad, por lo que vino a derivarse como doctrina sustentada en el triunfo de la razón frente a la tradición de la fe y de lo metafísico. El mundo deja de explicarse desde la divinidad y la visión teológica, y por consiguiente impera la razón como forma explicativa entre la acción humana y el orden del mundo; es la razón, finalmente, la que reemplaza la arbitrariedad de la verdad única y absoluta. La humanidad, al obrar según las leyes de la razón, avanza a la vez hacia la libertad, la igualdad, la democracia y la tolerancia. Y dicha doctrina como tal es la que da sustento al laicismo y éste a su vez a la educación laica que es la implicación del laicismo como una nueva forma de conceptualizar su quehacer en la escuela.

Si bien la instrucción pública como la educación nacional se constituyeron en avances significativos que marcaron condiciones distintas en cuanto a la intervención de la iglesia en materia educativa; el discurso de la moralidad religiosa como algo imprescindible en la ética de los actores sociales mantuvo una brecha de vigencia que fue determinante en distintos contextos educativos aún inmersos en un estatus de educación pública y nacional, que no pudieron evitar la continuidad de la intervención eclesial en los procesos educativos.

Como reacción a tal incidencia confesional, deviene la concepción especialmente en la política educativa francesa de la III República, de *“moral laica”*, como aquella independiente a la moral fundada en un credo, como moral devenida de la responsabilidad ciudadana centrada en los deberes y contribuciones con la sociedad democrática, Buisson (1901) haría referencia a “la moral política”, definida como el “respeto y el amor a la humanidad, la tolerancia, «que es una aplicación de la fraternidad, la obediencia a las mismas leyes, la cualidad de ser hijos de un mismo país...” (Citado en Fernández, 2007 p. 245)

La importancia de que tal moral laica como ética ciudadana y capacidad identitaria de autonomía individual, se constituya desde una base formativa hace que la misma se erija en la principal columna en la que se viene asentar la educación laica.

Es así como luego de las conquistas promovidas entre otros principalmente por Condorcet de escuela pública, universal (nacional) y gratuita, la influencia del laicismo ingresa en la educación, teniendo como primer antecedente formal la reforma escolar del pedagogo francés Jules Ferry en 1882, que abrió la puerta a la adopción de leyes que sustituyeron por la enseñanza moral y cívica a la enseñanza religiosa, hasta entonces dominante.

Jules Ferry, quien fuera Ministro de Instrucción Pública en Francia asumió una serie de decisiones tendientes a transformar la educación francesa y que pueden sintetizarse en: a) gratuidad de la enseñanza primaria pública (1881), b) regulación de la formación de maestros (1879), obligación para el Estado y para los padres de dar educación a los niños y niñas de entre 6 y 13 años (1882), supresión de la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas, sustituyéndola por la instrucción moral y cívica (1882) y relevo progresivo de los maestros que pertenecían a congregaciones religiosas por maestros laicos.

En su carta a los Maestros en 1883 afirmaba: “La instrucción religiosa pertenece a las familias y a la iglesia, la instrucción moral a la escuela... Sin lugar a dudas (el legislador) ha empezado por separar el colegio de la iglesia, asegurando la libertad de conciencia tanto de los maestros como de los alumnos, haciendo una distinción entre dos dominios, demasiado tiempo confundidos: el de las creencias que son personales, libres y variables, y el de los conocimientos que son comunes e indispensables para todos...”

La visión de Ferry que fundamentó a la educación laica, se sustentó en los postulados de:

- La transformación de la sociedad, la instauración de una verdadera conciencia nacional, la creación de la nación, no sería posible sin depositar la educación bajo la única competencia del Estado.
- *Educación laica* significa la escuela de todos y para todos.
- Las religiones son asuntos opinables y la escuela pública, destinada a todos, debe evitar tratar asuntos de tal índole.
- Las religiones dividen y provocan antagonismos y discriminaciones; la función social de la educación laica es precisamente la de unir a todos por arriba de las diferencias.

De acuerdo a la descripción de Gómez L.:

A estas formulaciones del laicismo contesta la Iglesia del siglo XIX con el Syllabus, presentado por Pío IX en 1864 en forma de condena de los errores modernos. Y así condena como anatema proposiciones como las siguientes: “LXXVII. En esta nuestra edad no conviene ya que la Religión católica sea tenida como la única religión del Estado, con exclusión de otros cualesquiera cultos”; “LXXVIII. De aquí que laudablemente se ha establecido por la ley en algunos países católicos, que a los extranjeros que vayan allí, les sea lícito tener público ejercicio del culto propio de cada uno”; “LXXIX. Es sin duda falso que la libertad civil de cualquiera culto, y lo mismo la amplia facultad concedida a todos de manifestar abiertamente y en público cualesquiera opiniones y pensamientos, conduzca a corromper más fácilmente las costumbres y los ánimos, y a propagar la peste del indiferentismo”; “XLVIII La óptima constitución de la sociedad civil exige que las escuelas populares, concurridas de los niños de cualquiera clase del pueblo, y en general los institutos públicos, destinados a la enseñanza de las letras y a otros estudios superiores, y a la educación de la juventud, estén exentos de toda autoridad, acción moderadora e injerencia de la Iglesia, y que se sometan al pleno arbitrio de la autoridad civil y política, al gusto de los gobernantes, y según la norma de las opiniones corrientes del siglo”. (2005, p.3)

Cabe en especial la cita del canon XXII: Sea excomulgado el que diga: La obligación que liga a los maestros y escritores católicos se limita a las cosas que han sido definidas por el juicio infalible de la iglesia como dogmas de fe, que deben de ser creídos por todos.

Descripción de la educación laica:

El laicismo en la educación se basa en el principio de que la educación religiosa corresponde al ámbito familiar y de las iglesias respectivas, por lo que la educación laica trata de emancipar los procesos educacionales de toda concepción religiosa, defendiendo la independencia de la ciencia y de la cultura de toda coacción externa.

La educación laica de acuerdo a los contextos donde se aplica puede considerarse desde dos enfoques:

- Desde la postulación de un estricto neutralismo frente a cualquier confesión religiosa.

Por neutralidad se entiende no apoyar una opción entre varias que se discuten. Desde tal enfoque la neutralidad en materia moral y religiosa es la única manera de educar en una sociedad plural; la neutralidad es una consecuencia necesaria de la separación del Estado respecto a las iglesias y la única manera de respetar la conciencia de todos.

La neutralidad también implica al docente, cuyo debate no es reciente, aunque hoy se plantee en términos nuevos. Desde tal enfoque se considera que la neutralidad pedagógica es necesaria en ciertos aspectos de la educación.

- Desde la postulación prescindente, por la que considera que no basta que la educación, la escuela y el Estado sean neutrales en materia religiosa, sino

debe ser absolutamente prescindente de doctrinas religiosas. Esto es en preservación a la autonomía personal y la libertad de conciencia a manera de procurar que la población se vea libre de todo adoctrinamiento y de la acción de grupos de presión.

Desde tal enfoque la educación laica es vista por muchos miembros del clero católico como instrucción antirreligiosa o cuando menos anticlerical.

Características de la Educación Laica:

En términos generales en la escuela la educación laica de carácter prescindente se caracteriza por:

- Excluye la enseñanza confesional o religiosa de la escuela pública.
- Los centros educativos han de educar sin dogmas, ni verdades únicas y excluyentes, por consiguiente en valores humanistas, científicos y universales, en la pluralidad, en el respeto a los derechos humanos, en la asunción de la diferencia y de la diversidad, en los valores éticos no sexistas y democráticos que son comunes a todos y a todas.
- La escuela no ha de ser un lugar de exclusión. Niños y niñas no deben ser segregados en función de las creencias o convicciones de sus familias.
- La educación nada tiene que ver con la manipulación, el adoctrinamiento o con imposiciones externas de normas éticas, al amparo de la coerción, inherentes a las relaciones de superioridad, que no respetan las libertades del educando, para elegir por sí mismo.
- La educación debe ser laica, para que sea tolerante y respetuosa de las creencias de cada quien.

- Considera que la educación religiosa conforme a las creencias y moralidad de una fe determinada corresponden al ámbito de la familia y del colectivo de sus confesantes, es decir, a su iglesia.
- Por lo mismo que los padres no pueden exigir a la escuela que instruya a sus hijos en una determinada ideología política en particular o que les forme en la mentalidad de una cierta concepción filosófica, tampoco tienen derecho a exigir que les eduque en una determinada confesión religiosa.
- La educación laica excluye no sólo la enseñanza de la religión confesional de la escuela pública, sino también –y en el fondo por el mismo motivo–, cualquier otro adoctrinamiento partidista o sectario.
- La educación laica considera que la finalidad de la escuela es valorar lo que une y cohesiona a la sociedad, y que ello solo se alcanza mediante la verdad, la que reside en la ciencia, la tradición humanista de la cultura, la formación ciudadana y los valores éticos compartidos en los que se basa la convivencia pacífica.

La educación laica y su contemporaneidad:

Como señalan Dobrée y Bareiro “La institución del Estado laico tiene una estrecha correspondencia con el desarrollo de una educación laica. Ambos conceptos no pueden ser disociados y se fortalecen entre sí...” (s, f. p. 71)

Tal confluencia entre Estado y educación laica, es concebible desde la correlación en el que si bien el Estado garantiza los espacios de realización de la educación, ésta a su vez representa el factor generacional de esfuerzo sostenido para que el Estado laico se mantenga. El punto de equilibrio para que tal correlación se garantice y se acreciente es la medida en que los niveles de desarrollo y

convivencia democrática se concreticen en un contexto social determinado. Tal como lo afirman Dobrée y Bareiro:

En este caso, la educación laica es la que garantiza a los sujetos un marco de opciones amplias para elegir su fe sin un canon fijo de preceptos religiosos que los condicionen.” De acuerdo a estos argumentos, el laicismo, en tanto principio que salvaguarda la libertad de la acción humana, debe estar indisolublemente ligado al sistema educativo. (...) cuando se trata de la educación financiada por el Estado, éste debe ser capaz de articular de modo integrador a todos los sectores sociales, sin privilegiar a ninguno en particular. La educación pública y laica, entonces, es un espacio de diálogo entre personas diferentes que se reconocen como iguales en cuanto a sus derechos y que, por consiguiente, colaboran decisivamente en el establecimiento de las pautas elementales para la convivencia democrática. (s.f., p. 71)

Entre las tareas emergentes de la educación laica, se encuentra el de incorporar en su quehacer la reflexión acerca de temas postergados como: la educación sexual, las discriminaciones sociales, raciales, de género, de capacidades diferentes; la violencia doméstica; las desigualdades sociales, económicas, culturales, etc. Al decir de Edgard Morín, el desafío consiste en “enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”. (1999, p. 50)

Reflexiones generales:

La educación laica surge desde el análisis que no es posible una educación moral mediante un simple adoctrinamiento y con mandatos que ofrecen una sola verdad que reduce toda actitud crítica. Tampoco lo es en ausencia de una moralidad como se ha pretendido que desde un relativismo persigue el laicismo educativo. Sino que al contrario, la moral se hace necesaria, siempre que ésta se entienda

como aquella que prepara para una educación de la libertad responsable, comprendida como tal la capacidad individual para la búsqueda de la verdad personal en un contexto de libertad de conciencia, de forma que la educación laica se asuma como la herramienta que permitirá a cada alumno el descubrimiento por sí mismo de lo que concibe como verdad en un entorno de valores, desde lo cual asuma el compromiso de construcción en un escenario de emancipación personal de su propio proyecto de vida.

Los procesos educacionales desde la escuela laica les corresponden hacer frente al predominio de una determinada religión para que impere el principio de la pluralidad que implica el respeto a todos y no sólo a un culto. Por lo que requiere mantener celosamente la libertad de cultos entendida como el creer en algo o no creer en nada o, incluso, asumir una posición de escepticismo que es la de mantener dudas sobre el fenómeno religioso.

2.5.3. EL LIBERALISMO Y ESTADO LAICO

El Liberalismo

Sobre las bases del pensamiento ilustrado del siglo dieciocho se desarrolló el liberalismo político del siglo XIX, a partir de los principios de libertad, soberanía nacional, separación de poderes y los derechos del hombre; siglo en el cual en Europa se debate entre el antiguo régimen absolutista y el Estado liberal, como dos conceptos antagónicos de gobierno.

El paso del siglo XVIII al XIX es decisivo para comprender la orientación que tras la Revolución Francesa, asumió el liberalismo como doctrina, frente a un clericalismo que no renunciaba al control del plano político; lo que condujo a la alternativa de la separación de la Iglesia y del Estado, como una de las mejores soluciones para alejar a los eclesiásticos del poder, en consonancia con la divisa libertad, igualdad, fraternidad. Como señala Wallerstein “El liberalismo surgió en respuesta al conservadurismo como doctrina de los que querían alcanzar el pleno florecimiento de la modernidad en forma metódica...” (1999, p. 133)

El liberalismo triunfa con diversidad de matices, en Inglaterra, Alemania e Italia, en ésta última se une estrechamente con el movimiento nacional, y especialmente en Francia; exceptuando España –dominada por la inquisición-, se difunde por Europa oriental y por los países americanos. Pero es en Francia donde tiene un desarrollo mucho mayor, materializado en el espacio de la Constitución Política, donde se consolida el concepto del Estado liberal, al tratar de eliminar la subordinación de las instituciones políticas de toda injerencia de las autoridades religiosas. Sin embargo, como esto no se haría sin oposición, especialmente de la Iglesia Católica, las luchas encarnizadas del siglo XIX motivaron que fuera tornándose en enemiga declarada de los sectores liberales.

Ejemplo de ello es la encíclica *Libertas* de León XIII, en 1888, que trata específicamente sobre el liberalismo y las libertades políticas, al condenar al liberalismo al que divide en tres grados: condena en cuanto al liberalismo de primer grado: "...la soberbia de la razón humana que, negando la obediencia debida a la divina y eterna razón y declarándose a sí misma independiente, se convierte en sumo principio, fuente exclusiva y juez único de la verdad". Condena al liberalismo de segundo grado: la negación de todo el orden sobrenatural revelado, "...Piensan que esto basta y niegan que el hombre libre deba someterse a las leyes que Dios quiera imponerle por un camino distinto al de la razón natural". Condena al liberalismo de tercer grado: que niega la influencia social de la Fe, equivalente a la negación de la competencia indirecta de la Iglesia en lo temporal y la afirmación de la "separación" de la Iglesia y el Estado; "...estos liberales afirman que, efectivamente, las leyes divinas deben regular la vida y la conducta de los particulares, pero no la vida y la conducta del Estado..." (Tomado de la cita de Zanotti, 1988, p. 2)

La idea clave del liberalismo es la defensa de la libertad, por lo que la separación y equilibrio de poderes y el triunfo definitivo del sufragio universal, supusieron un hito en el proceso de democratización de los Estados; junto a la elección de los representantes según la voluntad de la mayoría, se fueron abriendo paso también las diversas libertades sociales, políticas e ideológicas, y en función de lo anterior, la práctica de una política reformadora que persiguió satisfacer el interés social al tiempo que disminuir el peso político del sector clerical; todo ello sustentado en, "El concepto de libertad del liberalismo referido a los derechos individuales. Según éste, todo ciudadano, independientemente de su situación social y su sexo, tiene del derecho de aprovechar los espacios de libertad que el Estado le garantiza y protege." (Becker, 1990, p. 117)

Liberalismo-Estado Liberal:

Consecuentemente de la doctrina liberal devino el Estado Liberal, que se constituyó en la forma de concreción política-social del ideal doctrinario liberal. El liberalismo en sus formas de desarrollo, representó formas diversas de materialización estatal de acuerdo al contexto en que se insertó. Fue así como la expresión de Estado liberalismo europeo, el norteamericano y el latinoamericano difirieron entre sí. Un criterio que marcó tal distinción fue el señalado por Becker (1990) referido al *“marco de legitimación cristiano-religioso”*, ya que como señala el citado autor “... La aparición de los ideales liberales de libertad está estrechamente vinculada, por esta razón, con el cambio europeo de la noción de la religión”, (p. 117), con lo cual Becker hace referencia a las disputas y guerras religiosas entre católicos y protestantes. Mientras el Estado liberal norteamericano desde la herencia del liberalismo clásico inglés, se acuña en el pacto constitucional, como refiere Becker: “...enlaza la garantía estatal de las libertades básicas con la condición principal del liberalismo clásico: un consenso de todos los ciudadanos” (...) “Descansaba en particular en la convicción universal cristiano-protestante de que la realización de las libertades individuales básicas corresponde a una imagen del hombre querida por Dios.” (1999, p. 118)

En cuanto a la distinción entre el liberalismo europeo y el latinoamericano, en Europa fue una expresión de una clase social en ascenso; en cambio en América Latina fue un repertorio ideológico-doctrinario que fundamentó a sectores ilustrados minoritarios para promover movimientos emancipatorios y posteriormente revolucionarios. Es así como en el caso de América, el Estado liberal representó a las sociedades latinoamericanas del siglo XIX, la inclusión de regímenes que superaron el oscurantismo de la sociedad colonial y dieron paso a modernos criterios seculares en la educación y la organización civil; todo ello devenido de los aportes liberales que configuraron los modernos Estados hispanoamericanos, marcados por el reconocimiento a los derechos humanos, el republicanismo democrático y “...en la legitimación de la garantía estatal de las

más importantes libertades individuales, como la libertad de credo, de opinión, y de propiedad...” (Becker, 1990, p. 117).

Sin embargo, el Estado liberal en la medida en que se asumía como expresión de poder político, se iba al tiempo separándose del ideal liberal doctrinario, generando una crisis de identidad con la corriente de pensamiento. En América Latina dio lugar a lo que Posas lo refiere: “...luego pasó a ser fundamentalmente conservador del nuevo sistema de privilegios propio de la modernidad capitalista.” (s. f. p. 9)

Estado Laico

El Estado laico es el régimen que se organiza alrededor del postulado de separación Estado-Iglesia, que implica la negación de lo que Dobrée y Bareiro (s. f.) identifican sobre “... que las leyes civiles deberían adecuarse a las enseñanzas morales enmarcadas dentro del dogma cristiano.” (p. 68). Separación que no implica ruptura por lo que se caracteriza por garantizar la libertad de culto, la limitación a que las distintas iglesias ocupen espacios y obtengan privilegios que no les corresponden, al no responder sus objetivos al interés del conjunto de la sociedad, sino sólo al de un grupo de personas que comparte las mismas creencias. A promover una sociedad en la que caben todos (creyentes y no creyentes), y en la que los poderes públicos protegen y amparan la libertad religiosa y los distintos credos, filosofías e ideologías que se han ido desarrollando a lo largo de la historia. A reservar a un ámbito privado la práctica religiosa, pero sin restringir el pluralismo religioso, y tal como señalan los citados autores: “El pluralismo religioso, de esta manera, se convierte en un indicador que permite medir el grado de democratización de una sociedad y de consolidación de sus instituciones.” (Dobrée y Bareiro, s. f. p. 70).

Sin embargo, y pesar que tanto el liberalismo y su consecuencia como lo es el laicismo profesan el pluralismo religioso, el mismo no surge con la doctrina liberal,

sino su primer antecedente lo hace el surgimiento del protestantismo que obligó a las monarquías de turno a plantearse la disyuntiva de la pluralidad religiosa. De donde se deriva la primera premisa, que si bien no integra el pluralismo pleno, abre el espacio de la pluralidad religiosa, como lo es “*cujus regio eius religio*” – cada rey, su religión- como resultado de la llamada Paz de Ausburgo en 1555, luego de las sangrientas guerras religiosas. Lo anterior implicaba, que territorialmente los súbditos debían practicar la religión del monarca, de donde se derivaban los efectos de: a) se limitó la persecución religiosa y se alternó permitiendo a los disidentes migrar al reino de su territorialidad religiosa –el *ius migrandi*- ; b) Presencia de una pluralidad religiosa parcial, no permisible en el mismo territorio, pero concebida como el antecedente primario al pensar diferente en materia religiosa; c) conservación del poder temporal y de la legitimación estatal por parte de lo religioso, lo que todavía no daba lugar al Estado laico.

El *ius migrandi*, fue un derecho que no alcanzó positividad plena, sobre todo en los grandes reinos donde la diversidad religiosa se ampliaba, lo que dio lugar a la continuidad de las guerras religiosas y de masacres como las de San Bartolomé, y como consecuencia a transformarse en la premisa: “*un roi, une loi, une foi*” – un rey, una ley, una fe”, que pusieron en vigencia las monarquías francesas hasta antes de la revolución de 1789, y que fue replicado en España y en Inglaterra con la Iglesia Anglicana, además de los países protestantes.

Frente a tal realidad histórica de la alianza entre el altar y el trono, que reprimía toda posibilidad de diversidad religiosa bajo un mismo reino o una misma ley, que no era más que proscribir la libertad de cultos; surge el Estado Laico de matiz europeo, propugnando la separación Estado-Iglesia. Separación que se diferenció de un contexto a otro; mientras en Europa se construía resultado del enfrentamiento contra el poder hegemónico del absolutismo religioso; en Estados Unidos de América, se configuraba desde el consenso constitucional sobre la base de una real libertad religiosa para todos. Tal aspecto lo explica Blancarte:

La diferencia esencial en el experimento social que significaron estas colonias norteamericanas respecto a Europa fue, dada la importante pluralidad religiosa, su lucha por una mayor libertad religiosa no se encaminó a pelear por un Estado laico, autónomo de la religión dominante (como sucedía en Europa), sino que, una vez declarada la independencia, se limitó a impedir que hubiese Iglesias oficiales. Con ello se estableció de hecho la separación entre el Estado y las Iglesias, pero no se impidió que lo religioso continuase en el centro del espíritu expansionista y como parte de un sentido de misión de esta nación en el mundo. (2008, p. 24-25)

La premisa fundamental del Estado laico es que deja de legitimarse desde el ámbito religioso; y como consecuencia de su consolidación lo religioso deja de proveer el fundamento estatal de legitimación, sin que ello implique erradicar o excluir la práctica religiosa, sino que la remite a una relación privada, esto es, una relación individual del ser humano con Dios, articulada a la autonomía subjetiva de la persona. O lo que Becker identifica como la *“privatización de la religión”*; y tal como el citado autor lo refiere:

Las iglesias se convirtieron por su parte en “asociaciones sociales” en el marco del Estado. Sin embargo, esto sólo puede afirmarse de este modo respecto a los Estados, como las democracias liberales de Occidente, que garantizan la libertad de credo a los individuos humanos. Con todo, la privatización de la religión fue el resultado dondequiera el campo estatal y el ético-moral fue tocado por el debate ente los dos enfoques éticos básicos. (1990, p. 117-118)

Para que la Iglesia Católica reconociera la separación Estado-Iglesia, debieron transcurrir diecisiete siglos, a partir de que Constantino reconoce políticamente a la religión católica como religión de Estado; siendo hasta el Concilio Vaticano II, con la “Declaración sobre la libertad religiosa” que se produce un pronunciamiento oficial sobre la separación entre la Iglesia y el Estado, que implicó una fractura al

interno de la propia Iglesia, en facciones que no se resignaron a la ruptura definitiva con el Estado. (Dobrée y Bareiro, s. f, p. 68).

El enfoque del Estado laico contemporáneo:

El parámetro contemporáneo del Estado laico ya no responde en las sociedades occidentales como en el pasado, en la centralidad de la separación Estado-Iglesia, al considerarse que con sus matices diversos ha alcanzado lo que Becker (1990, p. 190) identifica como el nivel en el que “La religión se convirtió en un asunto privado de los individuos, y tuvo que ver cada vez menos con la legitimación social”; en su defecto, en la actualidad descansa en el nivel de democratización alcanzado por un Estado y expresado en el reconocimiento del pluralismo político y religioso, y de las libertades fundamentales. De suerte tal que en la medida que estos sean más declarados y amplios se estará frente a Estados aconfesionales o laicos, y en la medida en que los mismos se disminuyan y dejen de reconocerse se estará ante los Estados confesionales.

Entre las principales premisas en que se sustenta el Estado laico, se pueden identificar:

- El ejercicio de las libertades fundamentales de cara a la democratización social;
- Articulación social del Estado con la mediación de políticas públicas orientadas a la sociedad en general;
- Respeto a los derechos humanos;
- Reconocimiento a la presencia de una pluralidad de formas de representar el mundo que deben ser tratadas con igual dignidad y respeto. (Dobrée y Bareiro, s. f., p. 70).
- “Condición para el ejercicio pleno de la ciudadanía. En tiempos donde las variables culturales son determinantes para constituirnos en ciudadanos y ciudadanas activos, el derecho a elegir en qué creer o no creer resulta

fundamental. El concepto de ciudadanía, en tal sentido, se ha ampliado y ya no se restringe a la mera práctica de los derechos cívicos. También se ejerce cuando los individuos pueden elegir y manifestar su propia cultura sin ser discriminados por ello.” (Dobrée y Bareiro, s. f., p. 70).

El Estado laico se asume entonces en función del grado de socialización del laicismo, que implica a su vez el nivel de incidencia en la amplitud de conciencia social, equivalente a la relevancia de la libertad individual y el ejercicio de ciudadanía; de forma que en la medida que el Estado otorga tal reconocimiento, se posibilita la correlación con la educación y la sociedad en la medida que la sociedad –dependiendo de su grado y de su aporte educacional- a su vez podrá influir a que el Estado vaya incrementando su vocación laica.

Para explicitar con mayor amplitud la correlación de la tríada Estado, educación y sociedad, se dirá con apoyo de lo sustentado por Dobrée y Bareiro que el eje de tal articulación lo hace el reconocimiento y concepción de la libertad individual. Para tales efectos, la vinculación se orienta según tales autores en dos dimensiones: (s. f. p. 71)

- Grado de Desarrollo de la libertad acción;
- Grado de Desarrollo de la libertad de formación de la voluntad o conciencia.

Grado de Desarrollo de la libertad acción:

Concebida por la garantía que el Estado ofrece y establece de la igualdad de oportunidades para que cada ser humano pueda profesar libremente sus convicciones religiosas o pueda no tener creencia alguna. “Este tipo de libertad que garantiza un Estado laico, donde cada individuo puede practicar su fe sin verse obstaculizado ni tampoco obligado a ello.” (Dobrée y Bareiro, s. f. p. 71).

Desde la perspectiva del Estado laico, como garante de la libertad de acción, le corresponde mantener la defensa irrestricta a su más significativa contribución como lo es la separación entre el poder público y el de otros poderes, que responden a intereses de sectores particulares de la sociedad.

Grado de Desarrollo de la libertad de formación de la voluntad o conciencia:

Corresponde al campo de la educación, el cual solo es posible y depende del nivel de mediación de libertad de acción que se logre alcanzar en la esfera del Estado. Se describe como el contexto educacional que “genera condiciones para que los sujetos puedan elegir libremente en qué creer o no creer, sin presiones, condicionamientos y con el mayor nivel posible de información. En este caso, la educación laica es la que garantiza a los sujetos un marco de opciones amplias para elegir su fe sin un canon fijo de preceptos religiosos que los condicionen” (Dobrée y Bareiro, s. f. p, 71)

Desde la perspectiva de la educación laica le corresponde afrontar como una de las amenazas de mayor actualidad, el surgimiento de los neoconservadurismos, que han sabido encontrar como fuente de inspiración “*la trampa de la moral única*” o de “*solo mi Dios es Dios*”, (Dobrée y Bareiro, s. f. p. 67), donde argumentando una marcada degradación moral y de cierto relativismo buscan colocar al individuo en una situación de permanente inestabilidad existencial, frente a lo cual algunos proponen recobrar las verdades religiosas como estrategia para volver a asignar un código de dogmas según el cual se le dé sentido trascendente al mundo.

A las dos dimensiones señaladas por Dobrée y Bareiro, se le adiciona una tercera, a saber:

Grado de Desarrollo de la libertad de ciudadanía:

Conlleva el proceso de socialización de la conducta laica. Solo es posible su concreción en la sociedad como consecuencia de una libertad de acción reconocida y garantizada por el Estado y de una libertad de voluntad o conciencia formada en un contexto educacional calcado por la laicidad. Hace referencia al ejercicio pleno de ciudadanía, ubicada desde la perspectiva de los derechos humanos desde donde "...justamente se garantizan las condiciones necesarias para que cualquier persona o grupo humano pueda ejercerla más allá de la cultura en la que se encuentre inscrito." (Savater, 1999, p. 50)

Reflexiones generales:

El Estado laico moderno se identifica por superar cualquier posición beligerante en torno a las creencias religiosas, pero está obligado también a mantener una convicción firme en la defensa de las libertades individuales, esto es de cara a los procesos de desarrollo y convivencia democrática, lo que debe manifestarse no sólo en la educación sino en todas las esferas de la sociedad.

Un Estado laico moderno implica afirmaciones más que negaciones, inclusiones más que exclusiones. Pero su base es clara: la libertad individual garantizada, desde la cual cada individuo puede practicar su fe sin verse obstaculizado ni tampoco obligado a ello, en resguardo de los valores democráticos y éticos que comparte la humanidad. Un Estado laico requiere de hacer frente al predominio de una determinada religión, para que impere el principio de la pluralidad que implica el respeto a todos y no sólo a un culto. Por lo que debe garantizar celosamente la libertad de cultos entendida como el creer en algo o no creer en nada.

Se encuentra importante resaltar la conceptualización de Estado laico, que Blancarte, aporta:

El Estado laico tampoco debe ser entendido como una institución antirreligiosa o anticlerical, aunque en diversos momentos de su construcción histórica así lo ha sido. (...) Al final, el Estado Laico significa libertades muy concretas, la libertad de escoger la religión en la que uno quiera creer, la de ir al cine a ver una película, a pesar de que algunos quisieran prohibirla por su contenido moral; la de cambiar de Iglesia o de religión; la de hacer proselitismo; la de asistir a una exposición de arte sin que ésta sea censurada; la de recibir la educación integral para tomar decisiones responsables; la de comprar un anticonceptivo o un condón en la farmacia, o recibirlos en un hospital público; la de investigar con la autonomía necesaria; la de decidir sobre lo que sucede en el propio cuerpo, la de abortar o la de morir como uno quiera. Todas estas y muchas otras libertades concretas y cotidianas sólo son posibles en un Estado Laico. (2008, p. 53).

Otra expresión del Estado Laico contemporáneo se encuentra en la recomendación parlamentaria del Consejo de Europa de 2 de febrero de 1993, la que expresa en su No. 6 que “Europa occidental ha elaborado un modelo de democracia laica dentro del cual son toleradas todas las creencias religiosas por principio. La historia ha demostrado que la misma tolerancia puede existir bajo un régimen religioso...” (Citado en Carazo, 2011, p. 48)

2.5.4. DESCRIPCION Y CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION CONFESIONAL

Se asume como educación confesional, aquella educación promovida o intervenida directamente por cánones religiosos o cuando es producto de la declaración de un régimen estatal como religión oficial el que a su vez ostenta el reconocimiento de régimen confesional.

Para efectos del presente estudio, la educación confesional se clasifica de acuerdo a determinados criterios históricos en los tipos de educación siguientes:

- Educación confesional absolutista
- Educación confesional dogmática
- Educación confesional fundamentalista

Educación confesional absolutista:

Responde a la educación confesional cuyo control era ilimitado en manos de la Iglesia, propiciada por el poder monárquico absoluto, aunado a la expresión de voluntad divina. Su auge se sitúa en los siglos XVI, XVII y finales del siglo XVIII y para América durante todo el período de la Colonia. En tales épocas la enseñanza en general era impartida y controlada en forma exclusiva a cargo de las diversas órdenes religiosas. Su fundamento residía en la Escolástica, como expresión filosófica devenida de la fusión de la filosofía aristotélica y la teología.

Tal educación confesional, hizo de la teología el dogma curricular; cuyo propósito se centró no solo en determinar el saber de la época, sino sobre todo el destino del individuo y de la sociedad. La fuerza del paradigma teológico se constituyó en expresión curricular que hegemonizó la educación en toda la edad media y en la América durante el período colonial y postcolonial hasta el surgimiento desde la formalidad de la educación laica.

La educación confesional absolutista, se le considera desde tal lectura dada la concentración y aglutinamiento de toda posibilidad de conocimiento y de práctica científica, desde donde interpretaba, dirigía e imponía todo el saber existente, mediada por instrumentos como la inquisición.

La educación confesional desde que fue accesible a los sectores privilegiados de la sociedad –es el caso de la colonia- y en cuanto a la educación superior mantuvo como objetivo clave para la iglesia el que identifica Martínez (2011, p. 155), de “...proveer de cuadros eruditos a la Iglesia secular (Cabildo eclesiástico, obispados, dignatarios, claustro universitario, etc.) y al clero regular (órdenes religiosas, parroquias y capellanías)” y en cuanto a la educación en general, el de preservar (...) “...el nivel que existía aún de monolitismo y disciplina institucional respecto al pensamiento religioso y la iglesia.”

Dicha modalidad de educación confesional es la que hace de la Teología, reina madre del saber y de las ciencias, lo que produce que la educación tenga que estar al servicio pleno de la Iglesia. Pero no responde a un propósito meramente instrumental, limitado solo a la formación de cuadros, estaba implícita la misión de poder político de la mano con los poderes de gobierno.

Como afirma Martínez:

Habría que entender que la contribución doctrinaria de la Teología a la institucionalización de la vida colonial, fue en el terreno de la argumentación retórica, de las disputas verbales, desarrolladas con un lenguaje indirecto, erudito; *subliminal*, diríamos ahora. Pero siempre manifiesto. No se sustenta en una posición contestataria y abiertamente contrastante, pues la tradición política española respecto a la relación entre Estado e Iglesia, se daba desde el mensaje cifrado, metafórico, entre la cortesía y el protocolo, las sentencias y las profecías. Aunque es importante resaltar que el recurso retórico de la Iglesia desde la enseñanza y toma de posición del discurso

teológico, también significó la defensa pecuniaria de sus crecientes intereses e influencias; del desarrollo y reproducción de una elite y una estructura de poder espiritual y material. (2011, p. 163)

Como paradigma doctrinal y como contenido de enseñanza, la educación confesional sustentada curricularmente en la Teología, entra ya para finales del siglo XVIII en una profunda crisis y decadencia, devenida en el contexto colonial hispanoamericano principalmente de dos factores: a) la influencia del pensamiento ilustrado y b) la consumación de los movimientos emancipadores que buscaron liberarse del poder eclesiástico.

Como afirma Ossenbach Sauter: (1993, p. 7)

Así, para los nuevos sectores dominantes se hizo visible el escollo que constituía la Iglesia, la cual, además de representar un bastión de la cultura de la que era necesario zafarse, monopolizaba el campo educativo. Por tanto, la idea de una educación laica fue tomada como un mecanismo de emancipación tendiente a fortalecer el poder político y material del Estado. “La instauración de la enseñanza laica en muchos países y, en general, la atribución al Estado de la función educadora frente a las pretensiones de la Iglesia contribuiría de forma decisiva a la secularización de la sociedad y al proceso de institucionalización política. (Citado en Dobrée y Bareiro, p. 72)

Educación confesional dogmática:

Esta modalidad educativa confesional marca una variación dogmática en el sentido que en principio se supera el escolasticismo curricular, y en segundo lugar, el paradigma teológico como dogma de exclusividad en la enseñanza. Para América representó postcolonialmente la continuación de la educación confesional, ya no centralizada en el enfoque teológico, sustituyéndolo por diversas modalidades, entre ellas la de un enfoque moral o ético religioso.

Constituye la educación confesional que pierde el espacio del control estatal, que deja de dirigir la educación pública, que se refugia por consiguiente en un proceso de privatización, pero que su influencia se hace sentir por medio de un enfoque religioso cuyo contenido justifica su legitimidad en el señalamiento de la crisis de valores y el surgimiento de un indiferentismo religioso, asumiéndose como el factor conservador de la única y verdadera moral y ética humanas; dicho enfoque difiere en matices de acuerdo a la expresión de religiosidad cristiana de que se trate y dependiendo también del nivel de neutralidad o libertad de conciencia de los Estados en materia religiosa.

De tal enfoque decolonial de la educación confesional dogmática, que es el prevaleciente en la actualidad, es ilustrativa la expresiva frase del Papa Juan Pablo II: (2004) “La juventud tiene derecho, desde el inicio de su proceso formativo, a ser educada en la fe. La educación integral de los más jóvenes no puede prescindir de la enseñanza religiosa también en la escuela, cuando lo pidan los padres, con una valoración académica acorde con su importancia”.⁶

Sobre tal enfoque de moralidad religiosa, cabe señalar la diferenciación que Savater formula en relación a ética y religión:

La ética se distingue de la religión en su objetivo (la primera quiere una vida mejor y la segunda algo mejor que la vida) y en su método (la primera se basa en la razón y la experiencia, la segunda en la revelación). Pero es que además la ética es cosa de todos, mientras que la religión es cuestión de unos cuantos, por muchos que sean: las personas religiosas también tienen intereses éticos, mientras que no todo el que se interesa en la ética ha de tener intereses religiosos. Lejos de ser una alternativa, la ética y la religión sirven para ejemplificar ante los estudiantes la diferencia entre aquellos

⁶ Frase citada en el discurso al cuerpo diplomático pronunciado el 12 enero de 2004, www.zenit.org/spanish/visualizza.phtml?n=47212

principios racionales que todos podemos comprender y compartir (sin dejar de discutirlos críticamente) frente a doctrinas muy respetables pero cuyo misterio indemostrable sólo unos cuantos aceptan como válido. (1977, p. 77).

La educación confesional dogmática, dependiendo del contexto estatal de que se trate, así determina su inserción como contenido oficial en los currícula de estudios; esto puede darse ya sea por la incorporación de temáticas religiosas al currículo o bien por la inclusión de la asignatura de religión, en la que tal como señala Tamayo “está claro que, para los obispos, la escuela es una prolongación de la parroquia, una sucursal de las instituciones eclesiásticas, que la clase de Religión es un acto catequético y que la función de la escuela es hacer cristianos, no ciudadanos cultos y responsables. ¿Cabe mayor confesionalización de un espacio público y mayor desnaturalización de una institución laica como es la escuela?” (s. f. par. 2).

Para efectos de la dogmática educativa en general cabe describirse, de acuerdo al reconocido filósofo, antropólogo y profesor universitario español Eloy Terrón Abad, que escribió bajo el heterónimo de Toribio Pérez de Arganza en los términos de:

La enorme experiencia acumulada por la Iglesia se demuestra en su extraordinaria habilidad en el manejo de los hombres; en cómo ha sabido aprovechar los errores, los vicios, las pasiones, y las emociones humanas, para encaminar a los hombres más directamente hacia Dios; esto es, a su propio servicio. Parecía imposible que la Iglesia organizada pudiera sacar ventaja alguna de la indagación subjetiva en las profundidades, primarias de procedencia infantil, de la conciencia, pero vino San Ignacio de Loyola y descubrió la manera de hacerlo y abrió un campo increíble para el desarrollo del catolicismo después de la Reforma protestante: la personalización de Dios, en la que tanto énfasis están poniendo algunos de los nuevos “reformadores”. La gran sabiduría de la Iglesia se advierte, principalmente, en la utilización que ha sabido hacer de los ideales y valores más excelsos del

Evangelio para fines muy concretos como la perpetuación de la Organización Eclesial, el aumento del poder, el apoyo a las clases más afines con Ella, el sostén de los poderes que le eran más favorables, el crecimiento de sus riquezas, etc. Toda su actividad y toda su inmensa capacidad para el manejo de las conciencias la puso al servicio de estos objetivos, aunque siempre reformando los sentimientos y valores, sublimándolos, etc. (1983, p. 35)

A las anteriores modalidades, cabe adicionar una muy recurrente en América Latina, cuya incidencia educativa se ha manifestado en mayor proporción a través del llamado currículo oculto, por medio de la metodología docente. Y tal como señalan Dobrée y Bareiro “No es extraño observar en nuestras escuelas a docentes que enseñan a sus alumnos y alumnas contenidos relacionados, por ejemplo, a formación ética, filosofía o incluso historia desde una perspectiva eminentemente religiosa.” (s. f. p.73)

Educación confesional fundamentalista

Otra modalidad de la educación confesional, ha sido la de concentrarse en el fundamentalismo y el integrismo religioso, especialmente aquella educación promovida principalmente por regímenes confesionales. Es el caso que describen Flores y Espejel (2010, pp. 163-164), “...en un Estado confesional la religión interviene directamente en el proceso educativo, trayendo consigo: intolerancia, fundamentalismo, violencia, guerra, etc.” (...) “Cuando en un régimen político el Estado declara a una religión como oficial devienen secuelas negativas, pero donde prevalecen ideas radicales la consecuencia inmediata es la intolerancia por la reivindicación de integristas: este es el caso de Oriente. (...) Lo consecuente es el emerger de integristas, que “consiste en identificar una fe religiosa o política con la forma cultural e institucional...”. (2010, p. 165)

Sin embargo, el fundamentalismo, no es propio solo del integrismo musulmán, sino también se presentan en las tradiciones religiosas judías y cristianas. En el

caso de la tendencia cristiana es recurrente el fundamentalismo protestante ligado al pentecostalismo, en donde tal Iglesia promete la solución a todos los problemas de la vida, siempre que el creyente preserve su vida al servicio de Cristo.

La diferencia entre una educación de confesionalidad absolutista y fundamentalista, radica que en la primera privó promover la ignorancia como un medio para forzar creencia, por lo que la educación jugó un rol excluyente y elitista; y en la segunda los fundamentalistas religiosos pretenden expandir la educación como un medio para imponer sus normas a toda la sociedad.

De las diversas formas de caracterizar la educación confesional en general, se adopta la de Terrón (1983, p. 6)

El desenvolvimiento del análisis permite ya esbozar un resumen de los caracteres o rasgos más sobresalientes de este tipo de educación:

- 1º. Generadora de sentimientos elitistas, en completa oposición a la masa gregaria y grosera.
- 2º. Proporciona la impresión de aislamiento de las corrientes peligrosas de la calle y de muchos factores sugerentes relacionados con ella (los centros privados son lugares de reunión incluso para los días sin clase, sábados y festivos).
- 3º. Infunde hábitos, tendencias, actitudes ideológicas, fuertemente afectivas, emotivas (sensoriales) que se sitúan por encima del plano de la lógica, del dominio de la razón, por su profundo enraizamiento en los intereses de clase (que no hay que olvidar que la derecha se mueve por intereses, en tanto que la izquierda tiende a movilizarse por las ideas, por la razón);

4º. inculca un sentido instrumental del conocimiento, ya que no se estudia para saber, para entender el cómo y el porqué de los hechos, pues, esto traería consigo la duda, la actitud crítica, y no hay nada más disolvente y destructor que la crítica, por el contrario, se estudia para disponer de un instrumento y de un método para pasar exámenes, ganar oposiciones y contar con un saber hacer que proporcione un buen empleo y bien remunerado, siempre que se haga necesario; esta concepción del conocimiento determina toda la actividad docente, lectiva.

2.5.5. EL CONSERVADURISMO Y EL ESTADO CONFESIONAL

El Conservadurismo:

El conservadurismo fue una de las tres grandes ideologías políticas – conjuntamente con el liberalismo y el socialismo-, que surgió en el siglo XIX, como reacción a la revolución francesa (1789), para luego afianzarse como respuesta ante la expansión de diversos movimientos revolucionarios.

Desde su surgimiento se caracterizó por las premisas de defensa de la ley divina ante la ley secular, de la fe sobre la razón, de la tradición sobre la experiencia, de los valores colectivos sobre los individuales, y de la jerarquía sobre la igualdad; y en general a la oposición a todo cambio que atentara a la modificación de las estructuras preexistentes o *estatus quo*.

Como señala Wallerstein, “Es obvio que la primera reacción ideológica, una reacción casi inmediata, tenía que venir de los que encontraban más profundamente chocante, incluso repelente, la modernidad, el culto de cambio y el progreso, el persistente rechazo de todo lo que fuera “viejo”. Por eso fue que Burke, Maistre y Bonald inventaron la ideología que hemos llegado a llamar “conservadurismo”. (1999, p. 78)

Como cita Von Beyme.

Han existido intentos de elaborar un canon del pensamiento conservador, que comprendería: la fe en el reinado de la divina providencia; un sentido del misterio y la plenitud de la vida tradicional la afirmación del orden y la defensa de la estratificación social; el reconocimiento de una relación entre propiedad privada y libertad; la confianza en la tradición y en el derecho consuetudinario; la certeza de que cambio y reforma no son cosas idénticas

y que la lentitud del cambio es el medio más adecuado para la conservación de lo existente. (1985, p. 24)

Al margen de algunas creencias, el conservadurismo, no surge ni religioso, ni monárquico, ni nacionalista; así mismo el conservadurismo clásico era ajeno a la economía del moderno capitalismo. Sin embargo, las afinidades identitarias de su programa político, hizo que confluyera con todas aquellas manifestaciones de poder que se oponían a todo tipo de cambio social e institucional; tal el caso del poder eclesiástico en materia religiosa. De forma que el conservadurismo que se traslada a América colonialista, llegó y se desarrolló estrechamente vinculado al factor religioso y se caracterizó por una ideología como la denomina Wallerstein (1999, p. 78) "... reaccionaria en el sentido inmediato de que era una reacción al advenimiento de la modernidad, y el objetivo que se proponía era invertir o (...) postergar lo más posible los cambios que se avecinaban." (...) "los ideólogos conservadores, quienes veían como obsesionados por el temor de "los hombres libres", los hombres liberados de los falsos ídolos de la tradición" (p. 79).

En el caso del conservadurismo centroamericano, desde 1820 con el restablecimiento de la Constitución de Cádiz, los centroamericanos se dividieron en liberales (fiebres) y conservadores (serviles), y desde esa óptica se procesó el movimiento independentista de 1821 y sus posteriores consecuencias, en las que los conservadores fijaron como objetivo la restauración de la sociedad colonial. Los principales rasgos de los conservadores según Mejía, parafraseando un artículo del Editor Constitucional, (24/VII/1820), cita: "Según dicho artículo, el conservador encarnaba los valores coloniales, la tiranía, la dominación despótica y la esclavitud. Su pensamiento contenía la negación del nuevo sistema político y de los principios que lo legitimaban y su acción estaba determinada por el interés particular. La crítica no estaba en la exposición de diferencias políticas, enmarcadas dentro de los principios constitucionales y republicanos, sino en que el conservador iba en contra de los mismos, «pues detesta las propias instituciones de la libertad». (2000, p. 277)

Sin embargo, la alianza del sector político conservador con el poder de la Iglesia Católica, fue determinante para configurar un espacio de legitimación, en el que coincidió por parte del factor religioso su renuencia a la pérdida del control de la educación, a la presencia en cuotas de poder gubernamental, a la concesión de impuestos y demás privilegios entre otros, y paralelamente a la oposición de la introducción de cambios que transformaran el estatus de confort del sector conservador, tal amalgamamiento de intereses, consolidó hasta el tiempo actual toda una cultura, un perfil educativo, una ideología y una tradición de fuerte estándar conservador que ha venido caracterizando a la región centroamericana.

Estado Confesional:

El Estado confesional o clerical es aquel como señalan Flores y Espejel "... asocia indefectiblemente la vida terrenal (civil) con la vida celestial (religión), permitiendo así, practicar y educar a los individuos bajo la lógica de los fundamentalismos." Un Estado confesional es el regido por pautas religiosas consistentes "...en identificar una fe religiosa o política con la forma cultural e institucional..." (2010, p. 165)

Para efectos de determinar los orígenes del Estado confesional, se hace referencia a lo que indica Martínez-Torrón:

Es frecuente dar por supuesto que el Estado confesional es un fenómeno relativamente reciente, que nace con la Edad Moderna y, en concreto, con la Reforma luterana. Sin embargo, y si dejamos de lado esa concreta terminología, me parece que sus bases son mucho más antiguas. Me atrevería a decir que la historia del Estado confesional comienza con el cristianismo, por razones que se derivan de algunas características esenciales de la religión cristiana. Por una parte, el hecho de ser una creencia estrictamente monoteísta, que da origen al desarrollo – progresivamente sofisticado-- de una completa doctrina teológica tanto dogmática como moral; y al desarrollo, también, de ciertas posiciones

filosóficas que tratan de comprender el mundo de manera integral desde esos postulados doctrinales. Por otra parte, el intrínseco carácter expansivo de la religión cristiana... (s. f. p. 180)

En la actualidad el Estado confesional no se limita a un determinado culto religioso, identificándose porque el Estado reconoce a una religión como oficial, ya sea por disposiciones contenidas en mandatos constitucionales o en leyes ordinarias, y en el caso de la religión católica por la suscripción de concordatos.

Un Estado confesional se caracteriza según Angón (s. f., p. 1), por:

- Que es aquel que considera que unas determinadas creencias religiosas son las únicas verdaderas, por lo que se identifica con ellas y se considera responsable de proteger y difundir las mismas entre sus ciudadanos.
- Que discrimina negativamente a los ciudadanos que carecen de creencias religiosas, o que tienen creencias religiosas diferentes a aquellas que el Estado considera verdaderas.
- Que supone la quiebra del principio de igualdad entre los individuos, ya que los únicos que van a disfrutar de libertad religiosa son aquellos que practican la religión oficial, (...) otras religiones bien podrán disfrutar de cierta tolerancia religiosa o incluso de libertad religiosa, pero siempre limitada por la religión oficial.
- En la actualidad, los Estados confesionales intentan compatibilizar el confesionalismo con la libertad religiosa, a través de la confesionalidad histórico-sociológica, de forma que, si bien el Estado no se identifica con ninguna confesión religiosa, si que privilegia a una confesión sobre las demás, bien porque históricamente ha tenido un especial papel en dicho Estado, o bien porque es la religión que profesan la mayoría de sus ciudadanos.

2.5.6. LIBERTAD DE CONCIENCIA, LIBERTAD DE CULTOS Y LIBERTAD DE PENSAMIENTO

Las libertades de conciencia, de libertad de culto o religión y de pensamiento, son hijas herederas de la modernidad ilustrada, y su materialización fue posible mediante los regímenes liberales del siglo XIX, mediante las llamadas libertades cívicas. Y desde el campo filosófico a partir del siglo XVIII, constituyó la reacción a las formas tradicionales de conocimiento que de generación en generación ejerció dominio la creencia religiosa. Por lo mismo son parte de la lucha entre el pensamiento iluminista y el oscurantista, que buscó emancipar a la población creyente constituida en la gran masa arrastrada por el dogmatismo oficial que en occidente sometió a su gusto el destino del ser humano.

Desde el plano político-jurídico el primer antecedente de formalización institucional se ubica en las colonias norteamericanas, que proclaman un Estado autónomo de la religión dominante, y que en el centro de su posicionamiento ubican a la libertad de conciencia y libertad religiosa, siendo el primer documento en donde se asientan abiertamente tales libertades la Declaración de los Derechos de Virginia de 1776, en donde se declara en la sección 16: “Que la religión (...) sólo puede regirse por la razón y la convicción, no por la fuerza o por la violencia; y por consiguiente todos los hombres tienen igual derecho al libre ejercicio de la religión, de acuerdo con los dictados de su conciencia”. Por su parte el Estatuto de Libertad Religiosa de Virginia de 1786, aprobado un año antes de la Constitución de los Estados Unidos, considerado como uno de los documentos más expresos en materia de libertad de conciencia y religión, manifiesta: (Blancarte, 2008, pp. 25-26)

La impía presunción de legisladores y gobernantes, tanto civiles como eclesiásticos, quienes siendo falibles como irreflexivos, asumieron el dominio sobre la fe de otros proclamando que sus propias opiniones y modos de

pensar eran los únicos verdaderos e infalibles, y como tales trataron de imponerlos a los demás (...) que nuestros derechos civiles no deben depender de nuestras opiniones religiosas (...) y por último que la verdad es grande y prevalecerá si se le deja libre. II. La Asamblea General resuelve que nadie será obligado a frecuentar o apoyar un culto, lugar o ministerio religioso, cualquiera que sea (...) todos los hombres son libres de profesar y de defender con razonamientos de opinión en asuntos de religión, y que ésta en modo alguno disminuirá, aumentará o afectará sus capacidades civiles.

A pesar que la propia Revolución Francesa de 1789, se fundamentó en las diversas declaraciones norteamericanas, en especial la Declaración de Derechos de 1791 y la Constitución de 1787, la francesa fue más enfática en materia de libertad de conciencia y su extensión a la libertad de pensamiento, La Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, señala en su artículo 10, “nadie deberá ser molestado por sus opiniones, incluso religiosas, siempre y cuando sus manifestaciones no alteren el orden público establecido por la ley”. Por su parte el Artículo 11, establece: “La libre comunicación de pensamientos y de opiniones es uno de los derechos más preciosos del hombre; en consecuencia, todo ciudadano puede hablar, escribir e imprimir libremente, a trueque de responder del abuso de esta libertad en los casos determinados por la ley.”

Luego de constituirse tales libertades cívicas en conquistas emancipatorias, las mismas pasan a conformar posteriormente la base para institucionalización contemporánea de los derechos humanos políticos y sociales que son reconocidos por las principales declaraciones y convenciones que conforman el marco jurídico mundial de los Organismos internacionales, tales como:

La **Convención Americana de Derechos Humanos** que precisa los contenidos del derecho a la libertad de conciencia y de religión en su artículo 12, en los siguientes términos:

"1. Toda persona tiene derecho a la libertad de conciencia y de religión. Este derecho implica la libertad de conservar su religión o sus creencias, o de cambiar de religión o de creencias, así como la libertad de profesar y divulgar su religión o sus creencias, individual y colectivamente, tanto en público como en privado."

"2. Nadie puede ser objeto de medidas restrictivas que puedan menoscabar la libertad de conservar su religión o sus creencias o de cambiar de religión o de creencias."

"3. La libertad de manifestar la propia religión y las propias creencias está sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley y que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicos o los derechos y libertades de los demás".

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de Naciones Unidas, en su artículo 18, contiene:

"1. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de tener o de adoptar la religión o las creencias de su elección, así como la libertad de manifestar su religión o sus creencias, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, mediante el culto, la celebración de los ritos, las prácticas y las enseñanzas".

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, en su artículo 13, el cual señala:

"1. Los estados parte en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas

para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades de las naciones unidas en pro del mantenimiento de la paz".

Descriptores de las libertades cívicas o individuales:

Libertad de Conciencia:

La libertad de conciencia se asume como la protección contra la adhesión a concepciones valóricas o creencias sean estas de carácter religioso, filosófico, político, ideológico o cualquier otro, como asimismo a la facultad de rechazar aquellas que considera erróneas o bien no compartida por principios o razones de concepción.

La conciencia actúa en el fuero interno de la persona determinando un carácter inviolable ya sea como resultado de una influencia externa, como al interior, que obliga a comportarse externamente en concordancia con la concepción interna; lo que relaciona con la configuración de la ética personal.

La conciencia operando desde su dimensión protectora, vela porque el proceso racional, reflexivo, intelectual y la integridad de la conciencia se preserven contra toda intromisión que pretenda violentarla.

La conciencia operando desde su dimensión ética, se hace cargo de la integridad moral, la libertad de formación del propio juicio individual y el derecho a pensar con plena libertad.

En cuanto a la relación de la libertad de conciencia con las creencias religiosas, es ilustrativo el análisis del filósofo suizo del siglo XIX Alexandre Vinet, (citado por López (s. f., p. 6) "...expone con toda claridad la clave de la libertad de conciencia: (...) dado que la conciencia es la sede de la religión, sólo él individuo puede ser

religioso o profesar una fe y no la sociedad como conjunto de individuos, pues la sociedad carece de conciencia. De este sencillo razonamiento se extrae la consecuencia fundamental que la libertad de conciencia se sitúa en un plano superior al de la mera libertad religiosa que supone un subconjunto dentro de las convicciones y creencias posibles para los seres racionales y autónomos.

La libertad de cultos:

La Libertad de cultos o libertad religiosa se reconoce de acuerdo a los regímenes de institucionalidad jurídica ante todo como un derecho individual que otorga una libertad de acción frente a los poderes públicos y frente a la sociedad, defendiendo ante toda discriminación de carácter religioso, así como de imposición dogmática de creencias religiosas.

Desde su procedencia legal pertenece al derecho privado ubicándose en la esfera de la privacidad personal. El alcance de la libertad religiosa viene determinada por la condición de separación Estado-Iglesia, en cuanto a su grado de amplitud. En la medida que tal separación se marca con mayor institucionalidad se aumenta el reconocimiento de la libertad religiosa, que trae como consecuencia el pluralismo religioso, y que implica que el Estado fundamentalmente genere dos garantías: a) proteger la libertad religiosa de todos los ciudadanos y b) no asumir vinculación con algún tipo de culto religioso. Al respecto sobre la confesionalidad o aconfesionalidad del Estado y su relación con la libertad de religión, Carazo (2011, p. 46) puntualiza:

La aconfesionalidad o incompetencia del Estado en materia religiosa debe implicar también incompetencia para regular la vida interna de las confesiones religiosas. Aunque sí es competente cuando se trata de reconocer efectos civiles a actividades o instituciones religiosas llamada a producir una repercusión en el ámbito estatal. La laicidad o aconfesionalidad es la otra cara de la moneda de la libertad religiosa. Si en el Estado confesional es aquel en el que se adopta como propia una determinada

religión, el Estado aconfesional es aquél que en el que existe una separación entre Iglesia y Estado como garantía de la libertad religiosa de éstos.

Dentro de las concepciones jurisprudenciales que ilustran a la libertad religiosa asumida como derecho fundamental de los individuos y de las comunidades enmarcada dentro de los derechos calificados de libertad, se tiene la proferida por la doctrina en sentencia del Tribunal Constitucional Español, cuando señala que “la libertad de creencias, sea cual sea su naturaleza, religiosa o secular, representa el reconocimiento de un ámbito de actuación constitucionalmente inmune a la coacción estatal(...) sin más limitación en sus manifestaciones, que las necesarias para el mantenimiento del orden público protegido por la ley. Ampara en profesar las creencias que se desee y conducirse de acuerdo con ellas así como mantenerlas frente a terceros y poder hacer proselitismo de las mismas” (Citado en Carazo, 2011, p. 45)

Diversos autores coinciden desde el análisis doctrinal, en interpretar la libertad religiosa desde dos dimensiones:

- *Dimensión subjetiva:* “implica la facultad de desarrollar o no una fe en un ser superior, asumiéndola individual y colectivamente, practicándola en público o en privado, mediante el culto, las prácticas, las enseñanzas, el cumplimiento de los ritos y ordenando su vida según sus exigencias” (Carazo, 2011, p. 43); así como ejercer un determinado credo o realizar actos religiosos libre de prejuicios y discriminaciones. En este caso la libertad religiosa se asume como un derecho subjetivo de carácter fundamental que de efectiviza en el reconocimiento dentro de esfera individual de un ámbito de libertad.
- *Dimensión objetiva:* comprende la delimitación de la neutralidad religiosa del Estado, que equivale al respeto a las diversas expresiones religiosas, en el sentido que a nadie se le puede imponer una creencia o una negación de creencias, ellas surgen de la libertad de cada ser humano. Así el Estado debe

garantizar una protección al reconocimiento de la libertad religiosa como derecho fundamental, como asimismo, el derecho de cada persona a explicitar o no explicitar sus creencias o religión.

Más de algún enfoque doctrinal, relaciona a la dimensión objetiva con el principio de igualdad, "... del que se deduce que no es posible establecer ningún tipo de discriminación o de trato jurídico diverso de los ciudadanos en función de sus ideologías o sus creencias, que debe existir un igual disfrute de la libertad religiosa por todos los ciudadanos." (Carazo, 2011, p. 46-47).

Una ilustración de la Dimensión objetiva de la libertad religiosa lo hace el fallo de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en el caso "La última tentación de Cristo, en donde se confirmó que de acuerdo al artículo 12 de tal Convención las personas poseen el derecho de "conservar, cambiar, profesar y divulgar su religión o sus creencias", agregando que tal derecho es un "cimiento de la sociedad democrática". Agregó que, "en su dimensión religiosa, constituye un elemento trascendental en la protección de las convicciones de los creyentes y en su forma de vida".⁷

Características jurídicas de la libertad de religión:

Entre los rasgos característicos de carácter jurídico de la libertad de religión, se identifican:

- La garantía de la existencia de un claustro íntimo de creencias y, por tanto, un espacio de autodeterminación intelectual ante el fenómeno religioso, vinculado a la propia personalidad y dignidad individual, y asimismo, junto a esta dimensión interna, esta libertad... incluye también una dimensión externa que

⁷ El caso "la última tentación de Cristo", corresponde a Sentencia proferida por la CIDH, contra el Estado de Chile, el 5 de febrero del 2001)

faculta a los ciudadanos para actuar con arreglo a sus propias convicciones y mantenerlas frente a terceros (Sentencia Tribunal Español Constitucional)

- Garantía de que nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias; equivale a la dimensión negativa de la libertad de religión
- Garantía de inmunidad a toda coacción de los poderes públicos, de aquellas actividades que constituyen manifestaciones o expresiones del fenómeno religioso; corresponde a la dimensión externa de la libertad religiosa.
- Libertad de todo acto de culto, enseñanza religiosa, reunión o manifestación pública con fines religiosos, y asociación para el desarrollo comunitario de este tipo de actividades. (Ley Orgánica 7/1980 de Libertad Religiosa (LOLR) de España.
- Garantía de que nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias.
- Garantía de que ninguna confesión tendrá carácter estatal.
- Garantía de que los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con las diversas confesiones religiosas.
- Igualdad en el disfrute de libertad religiosa para todos los ciudadanos.
- Garantía del no establecimiento de ningún tipo de discriminación o trato jurídico diverso a los ciudadanos por razón de sus creencias.
- Seguridad de la existencia de igual libertad religiosa para todos los ciudadanos.

Libertad de Pensamiento:

La libertad de pensamiento al igual que las demás libertades individuales constituye un derecho que deriva en la garantía individual por la que un sujeto no puede ser perseguido, sancionado o molestado por sus ideas, que vienen a constituirse en el objeto de tal libertad.

Las ideas en dicho caso se asumen como sinónimo de pensamientos; por ello es que gran parte de la doctrina jurídica interpreta equivalentes o como una variable de la libertad de pensamiento a la libertad ideológica. Desde ese análisis algunas tradiciones constitucionales al tutelar la libertad de pensamiento lo hacen desde la referencia a una diversidad de ideas que abarcan las políticas, filosóficas, sociales, culturales, científicas, técnicas y de investigación, entre otras; es decir es una libertad de carácter intelectual por lo que abarca el derecho a difusión de tales ideas.

La libertad de pensamiento funda y es correlativa con la libertad de expresión, siempre que se refiera a libre expresión de ideas, a diferencia de la libertad de opinión, que lo es de puntos de vista, de juicios y apreciaciones personales, en ambos casos gozan del derecho que incluye a no ser molestado, perseguido, discriminado a causa ya sea de ideas, informaciones y opiniones.

El derecho a la libertad de pensamiento se refiere y abarca no solo la emisión sino la búsqueda, la recepción y la difusión de ideas, su forma de manifestación puede materializarse ya sea en opiniones con lo cual se concretiza la libertad de opinión, de expresión de ideas, con lo cual se constituye la libertad de pensamiento, o de información que implica la libertad de informar y recibir información en forma veraz e imparcial y lo relativo a la comunicación social.

En el caso de la legislación guatemalteca, Constitucionalmente se reconoce la libertad de emisión de pensamiento en el artículo 35, el cual en su primer párrafo establece:

Es libre la emisión del pensamiento por cualquiera medios de difusión, sin censura ni licencia previa. Este derecho constitucional no podrá ser restringido por ley o disposición gubernamental alguna. Quién en uso de esta libertad faltare al respeto a la vida privada o al moral, será responsable

conforme a la ley. Quienes se creyeren ofendidos tienen derechos a la publicación de sus defensas, aclaraciones y rectificaciones.

La citada figura legal al anteponerse el enunciado “libre emisión”, hace alusiva la libertad de pensamiento a la difusión de información por naturaleza publicitaria o de medios de comunicación social; más a diferencia de otros ordenamientos constitucionales su amplitud se ve limitada ya que no abarca la “libertad de pensamiento”, como derecho y libertad individual, ya sea de carácter intelectual, académica o personal.

2.5.7. EDUCACION CIUDADANA

Desde el proyecto de modernidad inserto en los decenios últimos del siglo XX, la escuela pública se concibió como un proceso para la formación e identidad de la ciudadanía. Sin embargo, los valores que fundamentaron tal proyecto, entraron en crisis como núcleo de enseñanzas comunes y frente a los que Bolívar denomina como: “los discursos de la calidad, procedentes de la ofensiva neoliberal, que substraen la educación de la esfera pública moderna para situarla como un bien de consumo privado.” (2003, p. 2)

La concepción de ciudadanía en sí supero los enfoques de identidad nacional, de pertenencia cultural o de vinculación biológica, por el de participación, incidencia y propuesta en el marco de derechos y pluralidad democrática. Frente a los cambios emergentes de globalización, de la razón instrumental, el cientifismo y lo tecnocrático que predicen el fin de las grandes narrativas y la muerte del sujeto, la visión de ciudadanía ha requerido a repensarse desde una nueva entidad ciudadana, formada desde el contexto de la escuela, de donde surge la educación para la ciudadanía.

En consecuencia, educar para la ciudadanía, implica el “aprendizaje de los derechos y deberes de los ciudadanos, el respeto de los valores democráticos y de los derechos humanos, así como la importancia de la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la colaboración y la participación en una sociedad democrática y la justicia social. Es un medio para preparar a la infancia y a la juventud a ser ciudadanos responsables y activos y debe ser fomentando desde edades tempranas.” (Nicolosa y Castro. 2010, p. 4)

En cuanto al objetivo que persigue la educación para la ciudadanía la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), dentro de un currículo de estudios le fija el de “promover la educación para la ciudadanía en el contexto escolar que les prepare para el ejercicio futuro de sus derechos y deberes

ciudadanos en una sociedad plural. En última instancia, el objetivo que se pretende es preparar a todos los alumnos para que puedan integrarse de forma activa en la sociedad, ampliar sus conocimientos, adaptarse a los cambios sociales y laborales y disponer de la palabra y de la acción con las que ejercitar sus derechos como personas libres.” (Nicolosa y Castro 2010, p. 4) Desde tal perspectiva señalan dichos analistas que “...toda la enseñanza ha de orientarse a la formación de ciudadanos competentes, libres, responsables y solidarios”. (p. 4)

A pesar del énfasis en los derechos humanos y sociales y en la participación democrática como perfiles principales de la educación ciudadana, en diversos contextos como el de América Latina, la ciudadanía todavía está vinculada al libre ejercicio de los derechos cívicos y libertades individuales. Es así como garantías individuales como la libertad de pensamiento y libertad de cultos, continúan inmersas en círculos de restricción ya sea de carácter político y religioso especialmente frente al surgimiento de nuevos fundamentalismos e integristas confesionales.

Regularmente la educación ciudadana ha sido interpretada a la luz del pluralismo democrático, y de forma muy reducida desde la influencia doctrinal de los sistemas de creencias, que constituyen el factor de mayor incidencia al interno de la escuela en cuanto a la aprehensión crítica de la historia, de la realidad social y del compromiso político ciudadano. Es por ello que la educación ciudadana como reacción y contraparte a la educación confesional, no puede dejar de ser laica, en el sentido de hacerse independiente a toda cosmovisión religiosa. En consecuencia, en la medida en que un contexto determinado reduzca el reconocimiento de una educación laica, en esa medida se disminuye la incidencia de una educación ciudadana; esto es porque educar para la ciudadanía, es como lo enfoca Bolívar:

... es potenciar la formación de persona autónoma, al tiempo que con aquellas virtudes cívicas necesarias para asumir y profundizar la vida en

común. Una educación para el ejercicio del oficio de ciudadano se constituye, entonces, en una amplia agenda y lente desde la que filtrar el currículo, las actividades, la convivencia escolar o la propia organización del centro. En ese sentido, educar para un “aprender a vivir juntos” se configura –a la vez- como aprender unos modos aceptados de actuar, y una aspiración crítica de lo que debía de ser ejercer el oficio de ciudadano... (2003, p. 14)

El ejercicio de las libertades cívicas como legado de la modernidad ilustrada, constituye factor determinante en toda concepción de la educación ciudadana, ello lo reafirman entre otros Nicolosa y Castro:

...el mejor camino para ejercer la ciudadanía en un Estado democrático es desarrollando efectivas habilidades cívicas y políticas. Para ello es condición contar con instituciones educativas en donde se evidencien verdaderas prácticas ciudadanas y no nos quedemos en la sumatoria de contenidos dentro de un espacio curricular. La formación de una ciudadanía activa debe ser el eje estructurador de toda la práctica educativa; es de esta manera como la educación puede contribuir a la transformación social en tanto los alumnos la vivan como un proceso dinámico que desborda los aprendizajes escolares para vincularse con la realidad social y política. (2010, p. 8)

CAPITULO III

MARCO CONTEXTUAL

3.1. Contexto Educativo en el primer período Post-Independentista hasta 1838 y la presencia del Paradigma Filosófico-Ilustrado

Contexto educativo previo al movimiento independentista:

La presente investigación parte del movimiento independentista sobre la premisa que los 297 años que anteceden y que comprenden el período colonial, la educación fue netamente dogmática y confesional a cargo exclusivamente de las diversas órdenes religiosas con los claros objetivos en cuanto a la población nativa de evangelizar y castellanizar, como parte del programa de sometimiento a la cultura dominante.

El surgimiento de las escuelas de primeras letras respondió en primer lugar para atender las necesidades educativas de los españoles y de los hijos de estos. Posteriormente el surgimiento de la misma universidad respondió a la satisfacción de las necesidades ilustrativas del propio clero y a la formación ortodoxa de la vanguardia intelectual garante del status quo confesional. En segundo lugar la educación se constituyó como lo venía siendo siglos atrás en el llamado “viejo mundo”, en el instrumento perfeccionado de adoctrinamiento como base de la reproducción del dogmatismo doctrinal que prevalecía.

La educación confesional tenía como misión por una parte reproducir y conservar la cultura y la ideología dominante del conquistador representado en el poder de la monarquía española, y por otra parte, imponer el paradigma teológico, como forma de reproducción y legitimación cultural que implicaba el control social y el rechazo

e invisibilidad cultural de los grupos sociales y de las creencias espirituales nativas.

De acuerdo a Hurtado "... en la historia del pensamiento de América Latina se puede identificar en las instituciones de la Colonia, la Iglesia, las Universidades y en la vida cotidiana que hombres y las mujeres eran formados desde una mentalidad ortodoxa, en la cual se sentían seguros que existiera la monarquía, y estaban seguros del valor de la tradición y de su fe religiosa. Indígenas y negros comenzaban a perder su cultura originaria y se les obligaba a asimilar, aunque les costara o no quisieran la nueva." (2008, p. 91)

Se ha sostenido por diversos tratadistas de la historia de la educación nacional, con una visión de trascendencia el aporte del Obispo Marroquín, supuestamente para la educación nacional de fundar la primera escuela, el propio Carlos González, (1980) señala: "La obra llevada a cabo por el licenciado Francisco Marroquín, en materia educativa, constituye la base fundamental de la educación durante el período colonial y la primera realización pedagógica efectuada después de la conquista.", (p. 81) y más adelante reseña: "La obra que indudablemente da más celebridad al licenciado Marroquín, es la creación de la primera escuela para niños. La Escuela de Primeras Letras creada por este ilustre varón, vino a llenar un vacío que se hacía sentir en la naciente ciudad de Santiago." (p. 82) Tales apreciaciones orientadas desde las fuentes históricas de los ideólogos religiosos como el propio Domingo Juarros, principalmente, y entre otros Francos y Monroy, deja por un lado el análisis crítico del contexto y de los intereses de dominación detrás de tal iniciativa. Las gestiones de Marroquín, en el campo educativo no fueron pensadas y orientadas en función de los sectores mayoritarios, "por ejemplo, en 1545, solicitaba el apoyo del rey para crear una cátedra de latinidad para hijos de los españoles" (Belaubre, 2012, p. 2), posteriormente gestionó una solución inmediata para las niñas –hijas de conquistadores difuntos- "... para ellas sugería la formación de un grupo de buenas y santas mujeres que las atendiera..." (Saenz, 1978, p. 24), como otros proyectos religiosos encubrían subyacentemente

planes asimilistas de la población nativa, la concepción educativa desde el enfoque de concesión a sectores privilegiados o el mantenimiento del estatus de dominación cultural de la sociedad colonial, Belaubre, (2012, p. 2) lo ilustra al citar que:

Fuera de algunos barrios privilegiados de las ciudades más importantes –y no de todos-, la única “enseñanza” que se recibía era una sumaria doctrina cristiana que “daba el fiscal en voz alta a todo el pueblo sin fallar todos los domingos después de la misa mayor” y “se cerraban las puertas para que no saliera ninguno”. En todo caso, según el testimonio del dominico Fray Tomás de la Torre los clérigos estaban más preocupados por enriquecerse que por evangelizar o educar a los indios...” (...) Los colegios que funcionaron, más que todo en la capital del Reino y unos pocos en las provincias, no tenían otro fin que formar cristianos y aún eso no se lograba de manera satisfactoria, según los repetidos testimonios de los arzobispos. El alumnado se hallaba encerrado en un ritmo de vida que privilegiaba las prácticas religiosas y devotas, sin dar prioridad al estudio. Se aprendían de memoria elementos de sabiduría y páginas enteras del Nuevo Testamento. El año escolar era cerrado con un examen de doctrina cristiana. Todo eso, lejos de favorecer el progreso del espíritu crítico, garantizaba la permanencia de un sistema económico de explotación que dejaba de lado a la mayoría de la población de Guatemala. (p. 27)

Lo que da lugar a analizar que no es suficiente el mero hecho de fundar una escuela, sino de inquirir sobre su finalidad, que no fue llenar un vacío educativo ni fue pensada en promover la educación de manera indiscriminada y ni con afán de mejorar las condiciones sociales preexistentes. En carta enviada al emperador en 1552, Marroquín, ilustra tales prerrogativas: “...quedará la tierra en poder de mochachos, (sic) y como no hayan visto a Castilla, ni conozcan a su príncipe, no se les dará nada por verla o no; gran provisión es menester para que se conserve

la fe del Señor y la justicia y obediencia y conocimiento del rey...” (Citado por Saenz, 1978, p. 23)

La influencia y control de la educación estaba a cargo con exclusividad de las Órdenes religiosas de los franciscanos, dominicos y los jesuitas, especialmente estos últimos, cuya Orden fue formada con el propósito ante la Reforma impulsada por Lutero de “reconquistar la fe por medio de la educación” (Larroyo, p. 101, citado por González 1980, p. 76) y cuyos “...objetivos concretos eran y siguen siendo: predicar, confesar y dedicarse a la educación.” (González, p. 76)

Los jesuitas llegaron a Guatemala en el año de 1582, según los estudios de Domingo Juarros. En 1606 fundaron su Colegio San Lucas, y como refiere Mata Gaviria “la institución de enseñanza superior más importante del siglo XVI, es sin duda alguna el Colegio de San Lucas de los jesuitas” exceptuándose naturalmente la Universidad de San Carlos. (Citado por González, p. 120)

A pesar del control y monopolio confesional de la educación a todo nivel, al interno de las mismas órdenes religiosas existía rivalidad y pugna por hacerse y mantener dicho control educativo. De tal hecho es reflejo la fundación de la propia Universidad de San Carlos de Guatemala que originalmente confrontó la oposición manifestada desde el inicio por los religiosos de la Compañía de Jesús, en defensa de sus licencias que poseían para otorgar grados, de donde arguyen que no era necesaria la fundación de una universidad, toda vez que ellos disponían de un centro que desempeñaba esas funciones. Toda esa oposición generó una controversia incluso con religiosos de otras órdenes, particularmente los de Santo Domingo y San Francisco, así como con los partidarios y defensores de la creación de la Universidad, que llevó a esperar a que mediara una autorización especial para otorgar grados, la cual fue concedida solo por un plazo de diez años a partir de junio de 1625, en razón de la presión e influencia ejercida por la pretendida práctica hegemónica de los jesuitas.

El control además del educativo se daba en lo cultural en el contexto inquisitorial en que se desenvolvía la época. El clero y las autoridades coloniales establecían una serie de medidas de extrema vigilancia para la edición y circulación de libros, el emperador don Carlos ordenaba desde el año 1543 “...*que no se consientan en las Indias libros profanos y fabulosos*”, lo que destinaba a que la sociedad colonial guatemalteca solo podía leer aquellas obras de carácter religioso.

Como lo reseña González (1980) “La organización educativa en Guatemala, durante el período colonial, estuvo regida por la forma feudal que los españoles habían trasplantado a América. Los servicios educativos fueron así un privilegio de la minoría dominante representada por los encomenderos, la aristocracia y el clero” (...) (p. 69) “Los objetivos de la educación eran asimismo dictados por esas clases dominantes, convirtiéndose la escuela en un instrumento de represión y tiranía”. (...) “La educación era de tipo confesional por haber quedado este servicio en poder de la Iglesia. En estas condiciones, como puede advertirse, la escuela se mantenía alejada de la realidad y del espíritu científico que pronto se empezaría a desarrollar en Europa.” (p. 70)

Por su parte Búcaro describe con mayor especificación la operatividad del proceso educativo confesional:

Se establecen categorías entre alumnos de familias humildes y de “rancio abolengo”, concentrando a cada grupo en aula separada. La enseñanza de la religión católica absorbe la mayor parte del período escolar, ya sea para instruir en el catecismo o para entregarse a la oración. Hay castigos de azotes aplicables sobre la ropa cuando la falta es leve y sobre la carne al desnudo cuando la infracción se reputa como grave. Se sistematiza y practica el memorismo, tal como ocurre con la doctrina cristiana, pues el alumno debe repetirla al pie de la letra. (1955, p. 44)

En consecuencia, todo lo que antecede hasta finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX transcurre en un contexto de enseñanza que en general era impartida y controlada por las diversas órdenes religiosas de donde se ejercía total influencia y control sobre la educación de la época, manteniéndose imperturbable el predominio de la escolástica como expresión filosófica fundamento de la teología mediada por la teoría aristotélica, y que venía a caracterizar un espíritu exclusivista que cerraba la entrada a todo aliento moderno que pudiera cuestionar la hegemonía dogmática-religiosa.

Diversos acontecimientos vinieron a debilitar la dominación hegemónica religiosa, entre estas destacan a mediados del siglo XVIII, las llamadas “Reformas Borbónicas”, cuyos cambios más importantes se dieron durante el reinado de Carlos III (1759-1788), el cual en cuanto a su estrategia reformista en Centroamérica, entre sus diversos objetivos fundamentales, se fijó limitar el poder eclesiástico, interviniendo en la propiedad y los privilegios de la Iglesia. En el campo educativo “se revisaron los planes de estudio de las universidades, se fundaron diversas cátedras libres (...) y se crearon también escuelas de artes y oficios para los obreros”. (Contreras, 1951, p. 69). En ese período se llevó la primera expulsión de los jesuitas (1767), y en ausencia de estos que tenían bajo su control la docencia universitaria, la misma recibe un mayor impulso con la introducción de cambios y en la difusión de nuevas ideas con la presencia e influencia de fray Liendo y Goicochea, a quién se le considera la figura más relevante de la Ilustración en el reino de Guatemala. En la sucesión de Carlos IV quién revierte los avances de las reformas e impone de nuevo el absolutismo, estalla la Revolución Francesa (1789), la que divulga el liberalismo como doctrina política, y genera influencia decisiva en los procesos independentistas de América.

Otro suceso importante de gran impacto posterior que introdujo cambios significativos orientados en la racionalidad de la modernidad ilustrada, fue la discusión y aprobación de la Constitución de las Cortes de Cádiz, en 1812, donde asistieron en representación de Guatemala y de Costa Rica, el canónico Antonio

Larrazabal y el presbítero Florencio del Castillo, respectivamente. Si bien la Constitución de 1812, se le considera de corte liberal, esta inclinación no fue plena, ya que se preservó la no inclusión de la libertad de culto, la libertad de enseñanza ni lo relativo a la educación laica, exclusiones que fueron determinantes en la continuidad de acontecimientos que prosiguieron a los hechos posteriores al movimiento independentista en Centroamérica.

Más al margen del contenido de avanzada de la Constitución de Cádiz, los documentos posteriores a la misma en el tema educativo como lo fueron el Informe de 1813 y el Proyecto de decreto de 1814 sobre el arreglo de la instrucción pública en España y las colonias, constituyeron los fundamentos sobre los que se erigieron los cambios de paradigma educativo en el Estado de Guatemala.

Contexto educativo en el primer período Post-Independentista hasta 1838

El movimiento independentista de 1821, se dio en momentos de crisis política y la misma independencia en sí constituyó un quiebre al interno de los poderes facticos de tal período histórico, así como los acontecimientos que le devinieron a la construcción de las provincias unidas de Centroamérica, derivados del enfrentamiento entre las facciones políticas de liberales y conservadores.

El primer presidente del gobierno federal fue Manuel José Arce, y el primer jefe de Estado de Guatemala fue Juan Barrundia. Arce aunque inicialmente liberal por los conflictos de liderazgo fue cooptado por los conservadores, le tocó enfrentar un congreso federal dominado por los liberales al que pertenecía el Jefe de Estado guatemalteco, Barrundia. Tal situación llegó a crear una polarización entre el Jefe de Guatemala y el Congreso federal por una parte y el presidente de la federación y el partido conservador por otra parte. Controversia llegó al extremo de encarcelar a Juan Barrundia como jefe de Estado, con lo cual Arce aprovechando las circunstancias disuelve el congreso federal que le era adverso y convoca a otro

que afín a los intereses conservadores. Todo lo cual desata una guerra civil entre los Estados federados, que concluye con la toma de la ciudad de Guatemala, por parte de Francisco Morazán en 1829, quién restablece a las autoridades liberales, confisca bienes de la iglesia y expulsa a muchos conservadores.

En relación al campo educativo relata González: (1980, p. 229)

...que el clero y la aristocracia criolla, que vieron amenazados sus intereses con las medidas dictadas por el gobierno, no vacilaron en buscar el camino de la conspiración, contando al efecto con el apoyo del presidente de la Federación señor Manuel José Arce. Como consecuencia Barrundia fue eliminado del gobierno, sustituyéndolo el señor Mariano Aycinena, de filiación conservadora. El nuevo gobierno instauró el primer régimen de represión de nuestra vida independiente, siendo una de las primeras medidas la restitución de los diezmos y demás privilegios del clero, creando nuevas contribuciones e impuestos que habrían de recaer sobre la raquítica economía del pueblo.

Al reasumir los liberales la conducción de la naciente República Federal de Centroamérica, impulsaron un intensivo programa de transformación institucional y política cuyo liderazgo se arraigó por la centralidad histórica en el Estado de Guatemala. Al respecto Pinto (1996) refiere: “Según los liberales, para poder implantar una sociedad de carácter capitalista era necesario primero erradicar totalmente el antiguo orden colonial. Esto implicaba separar el Estado de la Iglesia y suprimir a ésta de todos sus fueros. La igualdad ante la ley debía ser el principio rector de la sociedad...” (p. 8). Dentro de las reformas trascendió la educativa cuyos antecedentes se arraigaban en lo establecido con anterioridad por las Constituciones de Cádiz, y en especial a los documentos posteriores de 1813 y 1814 que contenían el informe y el proyecto de decreto para el arreglo de la instrucción pública en España y sus colonias. En el contenido pedagógico de tales documentos se sentaban las bases de la visión educativa aproximada al ejercicio de ciudadanía, a pesar de ello no reivindicaba plenamente el laicismo en cuanto a

desligar la educación de la influencia religiosa; el artículo 363 de la Constitución de Cádiz, ilustra tal aspecto cuando establece: “En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar y el catecismo de la Religión Católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.” Al respecto si bien como se apuntó las disposiciones constitucionales de las Cortes de Cádiz en las que se dedicó todo un Título a la “Instrucción Pública”, se instituyeron como referentes valiosos en materia educativa, dicha concepción fue asertivamente adecuada al proyecto educativo liberal guatemalteco, en particular a lo vinculante a la reducción del dogmatismo religioso como contenido educativo con lo que se distanció del referente liberal español.

En la región centroamericana el ideario educativo de la Constitución de Cádiz y los posteriores informes y reglamentos para desarrollar tales principios educativos, derivados a su vez del pensamiento ilustrado francés, dieron sustento a la corriente liberal la cual en materia educativa tuvo su mayor alcance en el Gobierno del Dr. Mariano Gálvez, quién retomando todo el insumo doctrinal liberal supo darle impulso a la primera reforma educativa, en cuyo marco se dieron pasos históricos como el de concebir y ejecutar por primera vez en el país una política educacional con un emergente perfil inicialmente ciudadano con base en los derechos del hombre.

La gesta independentista se produce en el cruce de dos paradigmas socio-históricos el teológico-conservador y el filosófico-ilustrado. El primero que venía de prevalecer en forma ininterrumpida durante todo el período colonial con una irrupción que le representó período liberal post-independencia y cuyo núcleo central se inscribió en la religión que asumía el control en forma absoluta de la educación en manos de la iglesia, quién había tenido a su cargo desde la fundación de los primeros colegios hasta la universidad, y consecuentemente el control sobre los contenidos de estudio en cuanto a cuál era el conocimiento y la estructura lógica de lo que debía aprenderse, devenía en una hegemonía cultural

e ideológica hasta el extremo de postular que ningún tipo de conocimiento incluyendo las ciencias naturales, la astronomía y la física, podían contradecir al saber teológico derivado de lo contenido en la Biblia. En consecuencia la teología se constituía en la racionalización y en una supletoria teoría curricular ante lo cual debía supeditarse la certeza y el grado de verdad de las demás disciplinas educativas.

Por otra parte, el paradigma filosófico-ilustrado, si bien sus antecedentes se sitúan anteriores al momento independentista, su proyección emerge posterior al mismo de la mano de la doctrina liberal, como reacción al dogma religioso erigido como el fundamento educacional. Surge el nuevo paradigma desde la influencia global del modernismo que impulsa el tránsito de una lógica que de la religión se pasa a la razón, es decir de la teología a la filosofía y a la ciencia. Desde el paradigma filosófico-ilustrado la racionalidad emergente en el transcurrir de las ideas que concuerdan con la lógica y su razonamiento, y ya no por tradición o exigencias dogmáticas de carácter religioso, con lo que potencian la presencia de la razón moderna, en la que la religión pasa a ser una opción personal referida al ámbito particular y privado tanto del individuo como de la sociedad.

Es así como en los linderos del paradigma teológico y adentrados en el período independiente, con todavía presencia significativa del predominio conservador identificado en el criollismo y el clero, empiezan a filtrarse los aires liberales que inician a calcar el librepensamiento de corrientes como el ideario ilustrado, el modernismo y el nacionalismo, es así como desde el primer Congreso Constituyente del Estado de Guatemala, instalado en mayo de 1824 durante el gobierno de Juan Barrundia como jefe de Estado, se redujeron los diezmos a la mitad y trató de limitar la influencia clerical, tomando una serie de medidas, tales como la abolición de la exención del pago de alcabalas de la que gozaban iglesias y monasterios sobre artículos que incluían los efectos comerciales; la obligación de obtener aprobación previa del Estado sobre la provisión de beneficios del arzobispado, y la determinación de la edad mínima para profesar e ingresar en los

conventos. Y que luego de la irrupción conservadora vuelven en 1829 a ser reinstaladas con mayor intensidad decisiones de liberación institucional como: “El reconocimiento del habeas corpus, el matrimonio civil, la reforma de la educación, la libertad de comercio, la supresión de los estancos, el inicio de la desamortización de los bienes eclesiásticos, el repartimiento de terrenos realengos y baldíos, son ejemplos de la formulación programática que Francisco Morazán, representa a nivel regional y Mariano Gálvez a nivel local...” (García, 1985, p. 22)

En el contexto social en el que se insertaba el paradigma filosófico-ilustrado, desde lo ideológico-político se estructuró el espacio para la corriente liberal que al instalarse en el poder se fijó como objetivo subvertir el orden hegemónico de carácter conservador-confesional. De acuerdo a Pinto (1996) “El ideario político del grupo conservador descansaba, en lo fundamental, en la continuidad del orden colonial. (...) (p. 9). Por ello, su visión sobre el régimen político y social independentista descansaba en la menor cantidad posible de cambios en las estructuras heredadas en 1821, manteniendo a la Iglesia como parte esencial del Estado.” En ese contexto de confrontación ideológica liberal-conservadora surge la figura de Mariano Gálvez como jefe de Estado de Guatemala, y dirige el gobierno conocido como de los “siete años”, en medio de un panorama social y político nacional controversial en el que el sector conservador mantenía una sistemática oposición al no resignarse a perder los privilegios y hegemonía y por lo mismo pugnaba por la prolongación de la vida colonial, a fin de de continuar imperando sobre el control del quehacer y conciencia ciudadana y con ello impedir el paso de nuevas corrientes científicas, filosóficas e ideológicas.

Cambio coyuntural no transformación de paradigma:

Durante el período independentista-liberal se presentó la confluencia como se ha venido señalando tanto del paradigma teológico-conservador como del filosófico-ilustrado, y desde la lectura de la formalización institucional se da más que una

transición a un nuevo paradigma, una situación de coyuntura político-ideológica, en la que instituciones de corte conservador dan paso de forma temporal a las de corte liberal, siendo la educación una de ellas.

Tránsito temporal dado que en el plano real de lo socio-cultural y político el paradigma filosófico-ilustrado no alcanza a desplazar plenamente al paradigma conservador-confesional, con lo que no se da estrictamente una transformación de paradigmas, dado que si bien se suprimen privilegios eclesiásticos y se reducen espacios conservadores, esto es coyunturalmente, por lo que no se alcanza a modificar la estructura del estatus conservador-confesional, en parte porque su acción a diferencia de otros contextos se hace con mayor énfasis en el marco de la formalidad institucional, que deja intacta la realidad socio-cultural. Ejemplos entre otros sobre la continuidad de la presencia religiosa y/o monárquica institucional en lo educativo, lo hacen los propios Estatutos de la Academia de Estudios, entidad fundada por el gobierno de Gálvez, la que en su Capítulo 1, No. 7, dispone: “La Academia, por un acuerdo suyo, podrá celebrar una función religiosa el día 8 de diciembre de todos los años.” O bien la emisión del Decreto de la Asamblea Legislativa del Estado de Guatemala, del 8 de septiembre de 1836, declarando que rige en tal Estado la Novísima Recopilación de la leyes de España; ante la situación según lo aclara en su calidad de compilador Pineda de Mont, para la recopilación de 1869 (1979) que: “El artículo 61 de la ley 15 de septiembre de 1832, expedida por Mariano Gálvez con el título Plan de Estudios, se estaba dando que los cursantes de derecho estudiaran precisamente la Curia Filípica; esta obra, como nadie ignora está basada en las leyes de la Monarquía española y escrita en Lima Perú por el señor Hevía Bolaños.” (p. 241). Lo anterior dio lugar a que la Asamblea Legislativa, emitiera la disposición siguiente: “1º. Ha regido y rige en el Estado la novísima recopilación en el lugar que le corresponde con arreglo a la legislación española.” “2º. Regirá igualmente la pragmática de 10 de marzo de 1763.”

El enquistamiento del absolutismo dogmático religioso, no hacía permisible en el corto tiempo el acceso a cambios que amenazaban su hegemonía, a lo que cabe agregar un movimiento independentista visionado desde y a la medida del interés conservador, que desde su origen se garantizó precisamente evitar una ruptura de paradigmas, al buscar una emancipación de la monarquía española preservando las condiciones coloniales y el poder intacto de la iglesia, de donde se explica el perfil pacifista de la independencia centroamericana. Herrarte (1972) al respecto señala: “No necesitaron los centroamericanos de ninguna lucha armada para llegar a ella. La ausencia de esa lucha hizo falta en Centroamérica para cimentar su unidad, para hacer fuerte y vigoroso el sentimiento de un destino común, el sentimiento de patria, de nación. (...) Pero en Centroamérica, repetimos, no hubo esa lucha, faltó ese elemento cohesivo de la inmensa mayoría de países y solo quedaron los odios lugareños y los resentimientos.” (p. 17). Pero además de ello, desde lo meramente socio-histórico, no permitió la construcción de un paradigma alternativo, que socavara las estructuras hegemónicas; con lo cual la racionalidad liberal no logró configurar más allá que acciones de coyuntura, a pesar de lo cual dejó sentadas las bases de cambios estructurales que se harían impostergables con el avance de la historia. Como lo describe Búcaro, “En general, la situación es precaria para el progreso de Guatemala. El cordón umbilical de lo viejo y anquilosado, aún está sin cortar.” (1955, p. 44)

Según Serrano (2008) “América Latina representa una experiencia original por este doble carácter de una ruptura que fue revolucionaria e independentista a la vez: las repúblicas se formaron en contra de España, no en contra de una Iglesia identificada con la monarquía católica como en Francia. Las revoluciones de independencia (...) fueron revoluciones políticas que transitaron de una legitimidad religiosa a una jurídica sin expulsar la religión del Estado.” (pp. 18-19), Serrano formula su análisis en función del referente de Suramérica, en donde sí se puede verificar la ruptura del doble carácter. A diferencia, Centroamérica fue la excepción, en donde solo prevaleció la ruptura independentista, y en donde a diferencia de la apreciación de Serrano S., la formación de la república primero

federativa fue tanto en contra de la monarquía como de lo religioso, puesto que para la época era inseparable un poder del otro, cuya correlación de fuerzas políticas era igualmente contrario a los propios intereses independentistas. Luego las repúblicas autónomas en que finalizó la Federación, se constituyeron en “repúblicas católicas”, para utilizar una categoría que asume Serrano, con lo que se dio un retorno y profundización al régimen de legitimidad religiosa, negando toda transición a la legitimidad jurídica.

En el caso de Guatemala, es hasta el declive de tal período de “república católica”, en donde se posibilita un tránsito de legitimidad religiosa a jurídica. Por lo mismo a diferencia de América del Sur, tal transición no es inmediata, sino opera luego de un recorte conservador; pero cuando se concreta lo hace desde la ruptura revolucionaria ya con un enfoque claramente contrario a una religión de Estado, excluyente y restrictiva del pluralismo religioso.

La Reorganización de la Educación post-independencia:

A partir del acontecimiento independentista, al inicio como Provincias Unidas del Centro de América (1823), y luego en la construcción de la República Federal de Centro-América (1824), desde la institucionalidad liberal, en lo que corresponde al plano educativo, se centra la prioridad del objetivo en sustraer la educación del control religioso, proceso en el cual se identifican dos etapas por las que transcurrió la emergente modernidad institucional en materia educativa:

- Etapa preliminar asistémica (anterior a Gálvez)
- Etapa de consolidación sistémica (a partir de Gálvez)

Etapas Preliminar Asistémica:

La primera etapa identificada como proceso educativo asistémico, parte del movimiento independentista absoluto del 3 de agosto de 1823 -fin de la anexión a

México-, hasta 1831 previo a la toma de posesión como jefe de Estado de Guatemala, de Mariano Gálvez. Su duración es sumamente corta como para pensar en cambios sistémicos y estructurales a la educación de la época, por ello su denominación de etapa asistémica; mucho menos de poder llegar a irrumpir en el modelo colonial implantado desde la fundación de la ciudad de Santiago de Guatemala en 1524, con una data de 257 años de estar imperando el paradigma teológico-conservador. Dicha escueta abarca la primera etapa donde cabe incluir la asonada conservadora que depone al jefe de Estado guatemalteco el liberal Barrundia, en 1826, en la que reinstala los privilegios de la iglesia católica y que implica un período de irrupción de 1826-1829, en el que la élite conservadora retoma el poder político tanto de la Federación como del Estado de Guatemala.

En consecuencia la primera etapa referida transcurre de 1823 a 1826 y luego de 1829 a 1831, que implica cinco años, en los cuales se contrarrestó toda pretensión que redujera el carácter confesional de la República Confederada; y las acciones asumidas en el campo educativo se encaminaron de forma muy preliminar a distanciar de la tutela eclesiástica a la educación, tanto a nivel confederado como del Estado guatemalteco; de lo cual son ejemplo algunas acciones orientadas a la ampliación de la cobertura de escuelas de primeras letras a cargo del Estado, en la priorización de la regulación de recursos financieros para la funcionalidad de éstas y en las formas primarias de contratación de maestros. Obviamente, la institucionalización formal de la reducción de la confesionalidad educativa estaba negada su implicación por razones oposición de los poderes conservadores.

Las realizaciones educativas de dicha etapa parten de la disposición establecida en las Bases Constitucionales de 1823, consistentes en establecer que la dirección de la educación corresponde al Congreso; lo cual constituye el primer paso institucional para sustraer la educación del dominio religioso y asumirla como atribución de Estado, y que posteriormente es ratificada en la Constitución de la República Federal de Centro América del 22 de noviembre de 1824, en donde amplía el mandato anterior, en función de adicionar a la atribución del Congreso

de dirigir la educación, la frase: "...los principios generales más conformes al sistema popular y al progreso de las artes útiles y de las ciencias." Desde tales disposiciones asentadas en la formalidad de la ley, la región centroamericana inscribe su primer antecedente orientado a enfocar una educación liberada del dogma, lo que implicaba la intención inicial de ruptura de un monopolio hegemónico que durante toda la colonia había detentado la educación como instrumento reproductor de una cultura de dominación.

La municipalización educativa como la primera estrategia de gestión

La concesión de la educación como atribución del legislativo, requería de instancias que ejecutaran las decisiones que establecía el Congreso, para tal efecto, las unidades ejecutoras en materia educativa lo constituyeron las municipalidades, en usencia de una estructura orgánica ministerial.

La primera regulación educativa a nivel de ámbito federado

La comprendió el decreto de la Asamblea Nacional Constituyente del 22 de enero de 1824, estableciendo y reglamentando cátedras de filosofía en los pueblos. Ante tal disposición cabe preguntarse porque desde una Asamblea federativa, se asume como prioridad la enseñanza de la filosofía, frente a toda una diversidad de escenarios de inequidad, de desigualdad y de severo atraso de la realidad educativa regional. Sin embargo, si es posible leer una intencionalidad, como lo era el desafío que implicaba la ruptura desde lo educativo con la religión desde una mirada de cambio no de destrucción. La priorización de la formación filosófica en un contexto y condiciones de poca factibilidad, es previsible desde la incertidumbre que significa situar al individuo en lugar de la religión en el centro del orden social, desde la racionalidad liberal.

La primigenia disposición en su contenido regulador, determinó:

Art. 1º. Se establecen cátedras de filosofía en todos los pueblos de los estados donde se pueden dotar, o los maestros quieran enseñar gratuitamente.

Art. 2º. Es a cargo de las municipalidades hacer efectivos estos establecimientos bajo las reglas siguientes:

1º. El maestro deberá ser bachiller en filosofía o habilitado al efecto por la diputación provincial.

2º. Deberá obtener permiso de la municipalidad respectiva, la cual examinará sus calidades; principalmente la de honradez y buena conducta.

3º. Las municipalidades pondrán en conocimiento de la universidad a que corresponda, los cursos que se abran con expresión del día que comiencen y concluyan, del nombre del maestro y de los cursantes. Esta nota y la certificación que dará el catedrático, servirán de prueba a los alumnos que hubiesen ganado curso; más para que la certificación haga fe, deberá obtenerse dentro de treinta días después de la conclusión del curso, e ir firmada por el párroco y alcalde primero del lugar.

4º. Los cursos serán cuatro en el tiempo de dos años cuatro meses continuos a excepción de los días festivos, el primero de elementos de aritmética; el segundo de geometría; el tercero de filosofía moral, en que precisamente se explicarán los del hombre en sociedad; el cuarto de geografía experimental.

Art. 3º. Para ganarlos es necesario saber leer y escribir y para obtener el grado de bachiller, poseer la gramática castellana y ser examinado en la universidad respectiva sobre las cuatro materias que habla la regla anterior.

Art. 4º. Las universidades por ahora y mientras sus claustros proponen las reformas que se les han pedido, arreglarán también sus estudios de filosofía al presente decreto: pasando a los cursantes actuales del tiempo que llevan vencido y disponiendo que continúen el que les falta para veintiocho meses en el estudio de las materias que prescribe la regla cuarta por el orden en que están.

De los aspectos relevantes de esta primera disposición educativa en el ámbito independentista federativo, cabe señalar el rol determinante del ámbito municipal en la educación universitaria en cuanto al proyecto de formación filosófica. Así también, la presencia religiosa en cuanto otorgar con la firma del párroco la certificación de aprobación del curso. Lo cual explica la dificultad institucional en los momentos iniciales, de prescindir de en los procesos educativos de la influencia de la tradición confesional.

Disposiciones educativas a nivel del Estado de Guatemala

En la etapa asistémica, la regulación por parte de la Federación en materia educativa fue muy escasa, debido a los problemas de integración institucional y el impacto de la polarización política con la oposición. De alguna manera el incipiente proceso de liberación educativa fue configurándose a nivel de Estados, fue así como el de Guatemala, asumió una iniciativa de generación de resoluciones tendientes a sentar los fundamentos de un ulterior desarrollo educativo. Tales disposiciones tuvieron como punto de arranque la Constitución Estatal, decretada por su Asamblea del 11 de octubre de 1825, siendo presidente de tal Asamblea, el Dr. Mariano Gálvez; y representó comparado con el escueto contenido educativo de la Constitución Federal, todo un amplio desarrollo, que comprendió todo un título con especificidad a la instrucción pública, que fue la base de los procesos posteriores que consolidaron la continuidad de la etapa sistémica. Tal contenido consistió en:

TÍTULO XIII INSTRUCCIÓN PÚBLICA.
SECCIÓN ÚNICA

Artículo 249.- Se establecerán en todos los pueblos escuelas primarias, dotadas de sus fondos comunes, en las que se enseñará a leer, y escribir, y contar, los elementos de la moral y los principios de la Constitución.

Artículo 250.- Se crearán asimismo los establecimientos y escuelas superiores que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.

El cuerpo legislativo determinará su número y designará los puntos en que deban erigirse.

Artículo 251.- El plan general de instrucción pública arreglará la enseñanza, y ninguna persona o asociación podrá establecer reglamentos particulares separándose del método común y uniforme que prescriba la ley.

Artículo 252.- En todas las escuelas superiores y establecimientos literarios, aunque sean de fundación particular, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas, se explicará la Constitución de la República y la particular del Estado.

Artículo 253.- Todo ciudadano puede formar establecimientos particulares de educación y de instrucción para concurrir al progreso de las ciencias y de las artes.

Artículo 254.- Todos los establecimientos de educación y de instrucción pública estarán bajo la inspección del Gobierno en cuanto concierna al cumplimiento de las leyes, reglamentos y estatutos generales.

La trascendencia de tales disposiciones por su rango constitucional para la educación del Estado de Guatemala, implicó como consecuencias las siguientes:

- Constituye la primera normativa de la más alta jerarquía que históricamente inicia a regular a la educación guatemalteca.
- Hace énfasis en la creación de escuelas primarias en todo el Estado con sostenimiento de fondos públicos, cuya motivación radica en ir liberando progresivamente la educación de los controles tradicionales que la maniataban.
- Por primera vez desde la institucionalidad de Estado, se señala la necesidad de disponer de un plan general de instrucción pública, y se establecen los primeros contenidos mínimos oficiales de enseñanza.
- Desde tal establecimiento de contenidos mínimos de enseñanza, resalta el hecho de configurar un planteamiento que supera la tradición educativa confesional.
- Se jerarquiza la enseñanza de la Constitución, como forma incluso de equiparar la influencia doctrinal de las ciencias eclesiásticas, en donde estas se enseñen.
- Se instituye la libertad de enseñanza.

Tales disposiciones constitucionales, transcurridos seis años se ven complementadas por el decreto de la Asamblea Legislativa del Estado de Guatemala de fecha 15 de abril de 1831, -en la presidencia de Gálvez-, por el que autoriza plenamente al poder ejecutivo para que realice la organización de la instrucción en Guatemala, aspecto que rebasa lo dispuesto en la Constitución federativa, sobre que a ella compete dirigir la educación; lo cual pone a la cabeza al Estado de Guatemala, en relación con los demás Estados federados, en cuanto a avance en la institucionalidad educativa.

El Decreto del 15 de abril de 1831, que en su artículo 1º. Establece: “Autoriza plenamente al Gobierno para plantear y arreglar, como crea conveniente, todos los

establecimientos de enseñanza del Estado”, constituye la carta patente de la reorganización de la educación bajo la tutela estatal. Infiere que fuera del Estado, ningún otro sector debe tener injerencia en los centros educativos públicos, así mismo que hay un desarreglo de tales centros que el mismo Estado, no puede seguir obviando.⁸ Al respecto Búcaro, refiere:

Varias comisiones se forman en seguida para elaborar un proyecto de enseñanza pública; el propio Gálvez participa en una de ellas. Luego el uno de mayo de ese mismo, decreta la creación de una escuela normal para maestros. El 1 de junio, en la ceremonia de clausura de sesiones legislativas anuncia que está en preparación un plan de enseñanza pública, que se implantará en las escuelas el método lancasteriano y que inmediatamente darán comienzo los trabajos para la escuela normal. (1955, p. 45)

Otras disposiciones en la etapa educativa asistémica lo fueron:

- Decreto de la Asamblea Legislativa del 5 de agosto de 1826, emitido durante la presidencia de tal Asamblea de Mariano Gálvez, sobre fondos de comunidad para instrucción primaria, instrumento legal que refleja la seria preocupación que para las autoridades de la época recién independizadas, representaba la disposición y manejo efectivo de recursos en función de la creación de escuelas primarias dentro del ámbito municipalista prevaleciente en la época. Corresponde históricamente al primer impuesto institucionalizado directamente con destino específico a la educación. Entre sus principales disposiciones destacan:

⁸ Algunas fuentes citan la fecha de promulgación del decreto, Búcaro S. (1955, p. 45) hace referencia al 27 de abril de 1831, González C. también ubica en esa misma fecha la promulgación del Decreto por el que se autoriza la organiza de la instrucción pública. Por su parte, otras fuentes entre ellas Carrillo A. (1971, Tomo I, p. 33), y Jáuregui A. (1957, p. 85) recurren a la fecha de sanción del decreto, siendo esta la del 15 de abril de 1831. Misma que reconoce la parte considerativa del decreto que autoriza las Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública.

Art. 1º. En todos los pueblos del Estado, donde no haya fondos municipales, o estos no sean bastantes para establecer escuelas primarias y para ocurrir a sus necesidades comunes se establecerán las cajas de comunidad.

Art. 2º. Todo ciudadano sujeto a la contribución directa satisfará tres reales anualmente para dicha caja.

Art. 3º. Este impuesto, se recaudará por las municipalidades o comisionados que ellas nombren bajo su responsabilidad.

Art. 11. El objeto principal a que se destinan estos fondos es el establecimiento de escuelas.

Art. 19. En las capitales de departamento se crearán una junta, y será compuesta de los individuos de la municipalidad, dos vecinos honrados electos para esta misma y será su presidente el jefe departamental.

- Decreto de la Asamblea Legislativa del 2 de mayo de 1831, por el que se establece una escuela de mineralogía en la ciudad capital, autorizándose al gobierno para hacer el gasto de traer a un profesor versado en tal materia ya sea de México o de otro país. Para tal efecto, la Asamblea consideró que en el Estado abundaban ricos materiales de oro y plata sin explotarse por falta de inteligentes en mineralogía, y que era un deber del legislador promover y facilitar los ramos de riqueza y establecer al efecto la enseñanza que debe producirla.
- Decreto del gobierno del 11 de mayo 1831, por el que en todas las poblaciones del Estado, que carezcan de fondos municipales, o que estos no sean suficientes para establecer o sostener escuelas primarias y para recurrir

a sus peculiares necesidades se recurrirá a la continuación de la contribución llamada comunidad.

- Decreto del 8 de marzo de 1831, de la Asamblea General del Estado de Guatemala, aprobando la creación de la primera escuela normal, que constituye el primer antecedente no solo del Estado de Guatemala, sino de Centroamérica, cuya reglamentación se le asignó a la Sociedad Económica de Amigos de Guatemala.

Etapas de consolidación sistémica:

Corresponde al período a partir del nombramiento como jefe de Estado de Guatemala, del Dr. Mariano Gálvez, el 24 de agosto de 1831, y dura el llamado “período de los 7 años”, hasta el 1 de febrero de 1838 que dimite como jefe de Estado, y la consiguiente ruptura de la Federación Centroamericana. En la primera etapa asistémica el Estado de Guatemala, formula el marco jurídico de la nueva institucionalidad educativa nacional, pero quedaba pendiente la organización de la estructura orgánica y sistémica de la educación. Toca en consecuencia a la gestión del Dr. Mariano Gálvez, materializar la educación de Estado. Su administración representa el desarrollo de la primera modernidad educativa de Guatemala. Implica llevar a la concreción de la realidad social el cambio educativo calcado por la formalidad de la ley, por el que el Estado asumía la conducción de la educación por primera vez. Desde tal posición emite las disposiciones fundamentales siguientes:

- Con fecha 30 de septiembre de 1831, el gobierno del Estado de Guatemala, da históricamente un paso fundamental en el proceso de construcción de una nueva concepción educativa, al avalar institucionalmente el desarrollo reglamentario de la primera escuela formadora de maestros, misma cuya creación había sido determinada mediante decreto del 8 de marzo de 1831. Para tal efecto, siete meses después el Jefe Supremo de Estado, -Mariano

Gálvez-⁹ aprueba el decreto para el establecimiento de una escuela normal, sobre la base del reglamento elaborado por la Sociedad Económica para el régimen de la escuela normal. No cabe duda que para las autoridades de gobierno, era una necesidad sentida poder garantizar a futuro, una enseñanza que respondiera a una legitimación ciudadana, que trascendiera el paradigma tradicional de legitimación religiosa, para ello era clave disponer de docentes formados en un nuevo paradigma educativo asentado en los principios del filosofismo ilustrado y las premisas del librepensamiento liberal; aprobación que emite en los términos siguientes: (síntesis)

Art. 1º. Se establecerá una escuela normal, dirigida por la Sociedad Económica.

Art. 2º. Su objeto será formar preceptores dignos de presidir las escuelas elementales.

Art. 3º. En las escuelas elementales se debe enseñar: 1º, a leer: 2º, a escribir; 3º, a contar; 4º, a conocer principios de moral y urbanidad.

Art. 4º. Habrá en consecuencia, cuatro instructores destinados a enseñar a los que quieran ser preceptores.

Art. 11. Los preceptores que tengan documentos que acrediten estar instruidos para dirigir una escuela de primeras letras, y además hayan tomado lecciones prácticas en algunas de las establecidas, bajo el método lancasteriano, serán elegidos de preferencia para la dirección de los colegios y escuelas departamentales y públicas que se hayan establecido y para las que se vayan estableciendo.

⁹ El 8 de marzo de 1831, siendo Gálvez, presidente de la Asamblea, se aprueba la creación de la escuela normal, y el 30 de septiembre de ese mismo año, se aprueba el establecimiento de dicha escuela, siendo Gálvez, Jefe del Estado guatemalteco.

Dicha normativa de avanzada para su época de acuerdo a diversas versiones de cronistas educativos, infortunadamente no se dispone de antecedentes de funcionalidad real, posiblemente por las dificultades de su implementación inmediata. González refiere al respecto: “No existen hasta aquí pruebas suficientes sobre la existencia de este centro educativo, no obstante que se dispone del acuerdo de creación, se conoce el plan de estudios, el nombre del primer director y la ubicación del establecimiento.” (1980, p. 245)

- El 11 de diciembre de 1831 se decreta el establecimiento de una escuela de niñas, en los términos de:

1º. Se establece en esta ciudad una escuela de niñas.

2º. En ella se enseñará a leer, escribir y contar, y los principios de las labores propias del sexo.

3º. La escuela se procurará poner bajo el método de enseñanza mutua.

4º. El establecimiento queda bajo la inmediata protección de la municipalidad, su reglamento será formado por el presbítero ciudadano Estevan Aguilar, maestro de esta ciudad, y aprobado por la municipalidad.

5º. La dirección de la escuela, hasta su completo establecimiento, se encargará también al celo e ilustración del presbítero Aguilar.

6º. La receptoría de esta ciudad acudirá, por ahora, con quince pesos mensuales para la dotación de la maestra, por cuenta de las temporalidades consignadas a la enseñanza de este departamento.

La referida disposición viene a ser otro ejemplo muy recurrente en dicho período, de una especie de híbrido entre lo liberal y lo confesional, y que

consiste en el hecho que por una parte, el gobierno deja la escuela bajo la protección de la municipalidad, y por otra, su reglamentación queda a cargo del presbítero Estevan Aguilar, de igual forma la dirección del establecimiento queda al “celo e instrucción” de dicho presbítero. Sin embargo, situación entendible desde la lectura de la construcción en ciernes de la lógica del Estado liberal.

- Decreto del 7 de julio de 1835, estableciendo una escuela normal de primeras letras, en los términos legales de:

1º. Se establecerá desde luego una escuela normal de maestros de primeras letras.

2º. La enseñanza de esta escuela comprenderá: la instrucción moral y religiosa. La lectura. La aritmética comprendiendo en ella pesos y medidas. La gramática castellana, el dibujo lineal y la agrimensura. Elementos de geografía, de historia y gimnástica aplicada a la milicia.

3º. Esta escuela estará a cargo de un director que nombrará el gobierno, cuyo sueldo será pagado en la tesorería del Estado; dicha escuela estará bajo la inmediata inspección del secretario de gobierno.

4º. Los educandos maestros aprenderán el método de enseñanza mutua.

5º. No pueden ser admitidos en la escuela sino los que llenen las condiciones siguientes: Primera: tener la edad de dieseis años. Segunda: acreditar buena conducta y buena salud. Tercera: probar por el resultado de un examen, que saben leer y escribir correctamente, que poseen las primeras nociones de gramática castellana y aritmética, y que tienen un conocimiento suficiente de los principios de moral y urbanidad. Los examinadores no deben limitarse a certificar a qué punto tienen los examinandos conocimientos exigidos; ellos

deben procurar conocer las disposiciones de los candidatos, su talento, disposición y carácter para hacer mención de estas circunstancias.

6º. Son admitidos a esta escuela todos los oficiales veteranos y de milicias.

9º. Se establecerá también desde luego una escuela primaria accesoria, a cargo del director de la normal, donde haciendo de instructores los candidatos a la normal, aprenderán el método de la enseñanza mutua.

Hasta acá se han señalado las acciones micro-sociales en la fase sistémica en el período de Gálvez -1831-1838-, sin embargo, tal sistematicidad no se erigió sobre la base de lo micro, sino precisamente sobre la acción macro, que involucró dotar de una estructura, una organización y de un sistema en función de una educación de Estado. Para tal efecto, cuatro fueron las acciones-macro en las que se sustentó la primera reforma educativa que dotó al Estado de Guatemala, y la introdujo en la primera modernidad educativa, siendo éstas:

- Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública (1832)
- Reglamento General para la Instrucción Pública (1832).
- Estatutos para el Régimen Gubernativo de la Academia de Estudios (1834)
- Estatutos para la Instrucción Pública Primaria (1835)

Tales disposiciones constituyen el andamiaje de la modernidad educativa, y que a pesar de su derogatoria en un período posterior, más adelante sus fundamentos esenciales vuelven a ser retomados hasta hacerse institucionalidad histórica cuya vigencia cobra actualidad en la educación nacional.

Sin lugar a dudas, el salto institucional más importante en materia educativa en la etapa sistémica, lo constituye el decreto del 1 de marzo de 1832, las “Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública”; de lo cual se deriva que el 1 de septiembre de ese mismo año, se proceda al nombramiento de los miembros de la Dirección de Estudios, y luego el 31 de diciembre de 1834, se emita el Decreto por

el que aprueba los “Estatutos para el régimen gubernativo de la Academia de Estudios”, que respondía a un paso complementario previsto en el artículo 127 de la ley de 1832, que contenía las Bases para el arreglo de la Instrucción Pública. La articulación de acciones evidencia el compromiso de continuidad y el convencimiento que Gálvez había cifrado en lo estratégico de la educación para el desarrollo político-social del Estado guatemalteco. Al respecto dice Batres:

En 1831 desarrolló un vasto plan de instrucción, en la sociedad, no dejando fuera de él al indio y a la mujer. Al vetusto sistema de enseñanza cíclica, hija de la escolástica, sustituyó con la enseñanza moderna, con las ciencias naturales experimentales y con las ciencias económicas. Para apreciar el mérito de su obra, es preciso atender el estado deplorable que guardaba la educación y la instrucción en Guatemala aún después de la independencia. (Citado en Carrillo, 1971, p. 33)

Finalmente el 31 de agosto de 1835, se logra el salto final que corona la trilogía del cambio de paradigma educativo, se publica el decreto por el cual se emite el Estatuto de Instrucción Pública Primaria, que amplía las Bases decretadas en 1832. Dicho Estatuto viene a constituir en la práctica la segunda ley de educación que experimenta la historia educativa del país.

Las Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública

Constituyen un documento revolucionario para la época, aunque no inédito ni original, con sus adaptaciones implica la reestructuración institucional de la educación, introduce a la misma en los procesos de modernidad prevaleciente y hace de la instrucción pública objeto de Estado. Su nombre proviene de la doctrina de arreglo de la instrucción francesa, retomado entre otros por el educador español Gaspar Melchor de Jovellanos, tal como cita Araque (2013), “... cuando era miembro de la Junta Central, en 1809, intentó mejorar la instrucción pública a través de la elaboración de las “Bases para la formación de un plan general de

Instrucción Pública”, en las que aparece la instrucción pública ligada a la prosperidad social bajo el influjo del *Dictionnaire encyclopédique*, educando al pueblo en base a las virtudes morales y cristianas y con objeto de eliminar paulatinamente el Antiguo Régimen.” (p. 33). Posteriormente a la Constitución de Cádiz, las Cortes Españolas, continuaron en la labor educativa, designando a una Comisión de Instrucción Pública, la que el 7 de marzo de 1814, rindió su Informe o Plan de Bases para el Arreglo de la Instrucción Pública, y que constituyó el antecedente referente para las Bases que Gálvez y sus correligionarios impulsaron.

En su parte considerativa el Decreto de las Bases, establece: “El jefe del Estado de Guatemala, en uso de las facultades que le están conferidas por el decreto de la Asamblea Legislativa del mismo Estado, del 15 de abril de 1831; y deseando llenar las miras benéficas con que se dictó este decreto: se ha servido expedir el siguiente...”

Las Basas (nombre originario) o Bases para el arreglo general de la Instrucción Pública, se dividen en 14 títulos, en el orden siguiente:

- 1º. Principios Fundamentales que rigen la instrucción pública;
- 2º. De los términos en que, por ahora, se hace la aplicación de los principios;
- 3º. De la instrucción pública en general y caracteres que la distinguen de la privada;
- 4º. De la división de la 1ª;
- 5º. De los establecimientos en que ha de distribuirse;
- 6º. De la organización de estos establecimientos;
- 7º. De los fondos y rentas con que han de estar dotados;
- 8º. De los edificios que se le han de destinar y oficinas que deben haber en ellos;
- 9º. De los libros, máquinas e instrumentos de que se le ha de proveer;
- 10º. De los métodos;
11. De los maestros, profesores y demás ministros de la instrucción;

12. De los cursantes que la reciben;
13. De los ejercicios de instrucción, así diarios como periódicos;
14. De los adelantamientos liberales y sus estímulos, servicios y méritos literarios y sus premios; grados literarios y su importancia.

Entre los principales aportes y logros que las Bases de la Instrucción Pública del Estado de Guatemala, introducen se encuentran:

Primera ley de Educación Nacional

Por el alcance y amplitud del contenido y ámbito educativo que se regula, se sistematiza y se reorganiza, las Bases para el Arreglo de la Instrucción Pública, constituyen históricamente el primer antecedente de una ley de educación del país y paralelamente el primer programa de reforma educativa. Es sintomático que ante el vacío institucional que antecedió al encontrarse la educación en manos de la iglesia, bajo el control de las órdenes religiosas; el instrumento que llenase tal vacío y reemplazase tal tutelaje, requería de tal impacto que la educación dejará de ser instrumento de dominación cultural, y pasase a ser el vehículo de liberación y transformación social.

Las Bases de la Instrucción Pública, responden a un instrumento progresista y de avanzada liberal y como tal se asienta en los principios de libertad de pensamiento, libertad de expresión y libertad de imprenta extractados de la Constitución de Cádiz de 1812, la que a su vez estuvo en buena medida influenciada de la Constitución francesa de 1795. Viene a constituir una respuesta puntual al mandato de reorganizar la instrucción pública en el Estado de Guatemala. El avance de su contenido se enfocó a contrarrestar un contexto de anacrónico atraso y de un monopolio de dominio del espacio educativo que pretendía hacer sobre todo un individuo devoto de un clero, en ese afán buscó la construcción de un sistema de instrucción pública, y ese fue su principal contradicción emerger en un entorno permeado por un obscurantismo de

pensamiento para el cual representaba el avance de dicha instrucción una amenaza real a la tradición hegemónica.

Al respecto Argueta cita: (2006, p. 13)

Una de las tensiones de esta primera Ley de Educación, al igual que otras leyes de la época, la constituía la réplica que se quería hacer de los Estados nacionales modernos en Europa, sin tomar en cuenta las condiciones culturales, sociales, históricas, políticas y económicas del país. En este sentido, la ley incorpora una perspectiva laica, al igual que otros países europeos, con lo cual, se deja el fenómeno religioso como un espacio individual de la esfera privada y, por lo tanto, construyendo sus sistemas educativos con una orientación claramente de orden civil y de cara a la construcción de una ciudadanía basada en el régimen legal secular. Por ello, una de las preocupaciones de los grupos liberales al que pertenecía Mariano Gálvez era insertar la instrucción pública sobre la base de la rectoría del Estado, para formar "hombres de luces" capaces de interactuar en sociedad, de acuerdo a los progresos de las ciencias, con una perspectiva civil y que los habilitara para ejercer las profesiones y oficios en el marco del desarrollo económico de Guatemala.

En relación a la apreciación del Dr. Argueta sobre una motivación derivada del hecho de replicar a los Estados modernos de Europa en cuanto a los avances en materia de educación laica, se hace necesario señalar que las Basas para el Arreglo de la Instrucción Pública, como primera ley de educación para Guatemala, si bien introduce al nuevo paradigma filosófico ilustrado de base liberal, no puede catalogarse como una ley de perspectiva laica en sentido estricto, dado que tal calidad de laicidad, que es una apreciación de muchos analistas, nunca fue reconocida en la gestión educativa de cuño liberal guatemalteco. Adicional a ello, el referente más directo que tuvieron las Bases, fue precisamente la Constitución de Cádiz, y el Proyecto de Decreto de las Bases para el arreglo general de la

Enseñanza Pública, de las Cortes Españolas, las cuales de forma similar, a pesar de ser un proyecto del extracto liberal más avanzado de España, tampoco reconocieron la educación laica.

Sin embargo, si cabe identificar la intencionalidad de recorte dogmático y de distanciamiento de la raíces de la educación de corte clerical. Todo ello, desde el influjo de las corrientes de pensamiento emergentes que incidían no solo en Europa sino en todo el continente americano. Tanto la influencia de la ilustración, el ejemplo del movimiento emancipatorio de los Estados Unidos y el rebote de la Revolución Francesa, se constituyeron en trampolines ideológicos que vinieron a socavar las bases de los sistemas monárquicos, y en el caso francés constituyó un movimiento revolucionario que enfrentó duramente a la tradición y poder de la iglesia católica, misma que incluso pasó a depender del Estado, empezando por la eliminación de impuestos, privilegios y confiscación de bienes que favorecían al clero. A la par de ello, fue surgiendo un discurso político y social alrededor de los derechos del hombre, que fue haciéndose cada vez más legítimo, como símbolo de la libertad, de la igualdad, de la fraternidad y de la democracia, todo lo que se asumía como el triunfo de la razón sobre el oscurantismo. Entonces, más que todo se estaba ante lo que identifica Castro como “el brusco advenimiento de las ideas ilustradas. (...) Para convertir lo intangible en empírico, la difusión universal de las declaraciones y de sus principios, relativos al derecho natural, a saber, derechos humanos y libertad de pensamiento, convirtieron la política en un escrito bíblico.” (1989, p. 10)

Dicho escenario evidencia que en la construcción de la modernidad en el mundo occidental, en el caso de la región centroamericana, ésta hubiese podido excluirse de tal influencia, solo aislándose al avance mundial de la racionalidad emergente. Es más el Estado de Guatemala como república naciente experimentó más adelante un retroceso a las condiciones coloniales, y un situarse al margen de la modernidad prevaleciente, con efectos del todo reversibles e insustentables, lo que demuestra que el tránsito de los estadios de cambio de paradigma histórico,

era algo inevitable y a lo que no pudo sustraerse la generación de intelectuales progresistas post-independentistas. Sin embargo, del otro lado se encontraba una oposición no dispuesta a que los avances no solo no pasaran sino que no tuvieran la mínima oportunidad de consolidarse en cambios que amenazaran los poderes y privilegios adquiridos; y que corresponde a la otra mirada a incluir en el análisis del impacto de la gestión educativa liberal.

Desde esa lectura las Bases de la Instrucción Pública, puede decirse que a pesar que no respondieron a un documento y a una visión inédita, estuvo a la altura de la época al grado que su estructura y contenido legal siguió siendo la base de las legislaciones educativas posteriores, a excepción de la que comprende el período histórico inmediato que le siguió y que las deroga.

Su contenido desde lo filosófico para el Estado de Guatemala, representó la formulación de los primeros principios fundamentales de la educación, introdujo la división de la instrucción en pública y privada; reguló la organización de los centros educativos públicos y del sector docente; formuló los niveles de instrucción, lo que en la actualidad se conoce como niveles educativos; normó el respaldo financiero de la educación y se adentró a la definición de planes de estudio y métodos de enseñanza para la instrucción pública, entre otros aspectos. Es importante resaltar el escenario legal en el que se impulsan las Bases de la Instrucción Pública, dado que tanto la Constitución Federal como la Constitución del Estado de Guatemala, asumen a la instrucción como atribución del poder legislativo, no del ejecutivo o gubernamental de la época, lo cual fue a la postre limitante para el desarrollo de la gestión educativa en la región centroamericana. El mencionado lineamiento constitucional dejaba de prever que un proceso educacional dirigido desde el ámbito legislativo coartaba la capacidad operacional de concretar su ejecución con vinculación directa de los gobiernos de los Estados; lo que a su vez fue un factor de incidencia en que durante el período liberal a nivel federado no pudiese en el plano del contexto real educativo impulsarse los cambios aspirados, en el sentido que su control saliese del todo del fuero

tradicional que lo había monopolizado durante todo el régimen colonial. De forma que en los centros educativos continuó la presencia e influencia religiosa, aunque esta fuera reducida en su dogmatismo escolástico.

Una forma encontrada de dotarle un espacio institucional al proceso de recuperación de la instrucción pública, lo fue ubicarla dentro del poder legislativo, visión generalizable en la gran mayoría de Estados latinoamericanos, a su vez devenida de la experiencia revolucionaria francesa; y que por lo mismo en ese aspecto fue necesario separarse del referente español, pues el mismo articulaba la instrucción pública a una Dirección de Estudios dependiente de las cortes monárquicas, modelo que dejaba de ser funcional para una nación que precisamente se liberaba del poder monárquico. En ese sentido la línea a seguir fue el acercarse al modelo francés que se decantaba en gran medida por el control de la instrucción pública desde el poder legislativo. Araque (2013) lo refiere de forma más precisa: "... el nacionalismo defendido en el proyecto que Condorcet presentó a la Asamblea legislativa francesa en 1792, que era el Parlamento el encargado de elaborar el plan general de instrucción pública; (...) en tercer lugar, la dirección del sistema quedaba a cargo de un órgano colegido independiente, que estaría en la cúspide del mismo, sólo bajo la autoridad del Parlamento." (p. 35). Y que vale decir fue la constante seguida por las diversas naciones independizadas en América Latina.

El parlamento como tal, aprueba disposiciones legales, crea institucionalidad pero no la ejecuta y por lo mismo no la desarrolla, requiere para el efecto el complemento del poder ejecutivo que implemente la disposición acordada y que para la época se denominaba el "Supremo Poder Ejecutivo". Tanto las Bases Constitucionales, con que parten los nacientes Estados centroamericanos, como la primera Constitución Federativa y su reforma constitucional, así como la Constitución del Estado de Guatemala, todas incurren en el mismo enfoque reduccionista de concebir la educación como atribución del poder legislativo, desde un contenido del todo restrictivo que se limitaba a establecer: "que

correspondía al poder legislativo dirigir la educación”. En consecuencia, la parte ejecutiva de la educación descansaba en buena parte en el ámbito municipal, a donde las asambleas legislativas especialmente las de orden constitucional federativo referían la gestión educativa.

Es preciso tener presente que desde las Bases Constitucionales a nivel federativo, hasta la Constitución Federal de 1824, se previó regular tanto al poder legislativo de la federación, residido en un Congreso Federal, como al poder legislativo estatal, residente en un Congreso de representantes elegidos por el pueblo de cada Estado. Teniendo como la primera de las atribuciones de tales Congresos estatales, la de: “Formar la constitución particular del estado conforme a los fundamentos de la constitución federal.”

En la primera Constitución Federal del 22 de noviembre de 1824, desde el ámbito del Congreso Federal, se le atribuye: “Dirigir la educación, estableciendo los principios generales más conformes a sistema popular y al progreso de las artes útiles y de las ciencias; y asegurar a los inventores por el tiempo que se considere justo el derecho exclusivo de sus descubrimientos.” La limitante de ejecución gubernamental sigue presente. Y se reitera de una forma idéntica en el proyecto de reforma constitucional federal de 1835, que ya no fue ratificado por el Estado de Guatemala.

De similar forma el poder ejecutivo continúa limitado constitucionalmente de dirigir la educación, es por ello que se careció de la posibilidad durante todo el período liberal de la primera modernidad educativa de un Secretario del Despacho¹⁰ en materia educativa. Y para efectos de llegar a conocer el primer Secretario de Estado en Educación, debió de transcurrir treinta y tres años en la segunda modernidad educativa experimentada en la historia de Guatemala.

¹⁰ Figura equivalente al actual cargo de Ministro de Educación, designado por el poder ejecutivo.

Todo ello conllevó a que los poderes ejecutivos de cada uno de los Estados, quedarán directamente limitados para profundizar en la organización de la educación en sus respectivas localidades, lo que representó una gran debilidad institucional para que el nuevo paradigma educativo lograra arraigar en la región centroamericana por una parte, y por otra, la educación confesional dominante y su paradigma teológico-conservador en su contexto real mantuvo su hegemonía de reproducción doctrinal sin mayor alteración.

Por su parte, la Constitución del Estado de Guatemala, aprobada el 11 de octubre de 1825, durante la Jefatura de Gobierno de Juan Barrundia y la presidencia de la Asamblea Legislativa de Mariano Gálvez, en cuanto a la Dirección de la educación, como era normal dentro del principio de jerarquía jurídica, no podía contrariar a la Constitucional Federal, por lo cual mantuvo la línea, y en la Sección Segunda, Atribuciones de la Asamblea, estableció:

Artículo 94.- Corresponde a la Asamblea

15. Dirigir la educación popular por los principios generales que establezcan las letras de la Federación, promoviendo el progreso de las ciencias, artes y bellas letras.

A diferencia y con un grado de avance significativo en relación a la Constitución Federativa, la Constitución del Estado de Guatemala, incorpora todo un apartado específico a la instrucción pública, en el que garantiza que un plan general de instrucción pública arreglará la enseñanza, y lo cual será atribución del gobierno, no ya de personas o asociaciones particulares, en cuanto concierna al cumplimiento de las leyes, reglamentos y estatutos generales. Con lo cual a nivel de Estado de Guatemala, se ratifica el mandato constitucional de la Federación, de la educación pública estatal.

La república federal centroamericana finalmente se extinguió sin resolver que la educación dejara de ser atribución del poder legislativo, y por lo mismo sin

visualizar que equivalía a limitar el desarrollo de la institucionalidad educativa en cada Estado, al reducir la capacidad estructural de ejecución a nivel de gobierno.

A tal visión restrictiva reaccionó el Estado de Guatemala, y así también le tocó enfrentar las implicaciones que en el carácter de consecuencias se devinieron, cuando en gran medida la iglesia queda al margen de la instrucción pública y se le delimita a la instrucción privada, que constituye el primer antecedente de la privatización de la educación religiosa, lo que equivalía a suprimirle al poder confesional el control y contacto con la principal fuente de dominio cultural, como lo era la escuela pública, aspecto que impactó en lo meramente formal.

La referida limitación del poder ejecutivo percibida por las autoridades del Estado de Guatemala, desde la presencia de Mariano Gálvez como Presidente de la Asamblea Legislativa estatal y luego como Jefe de Estado, genera la búsqueda de fórmulas legales para legitimar la instancia gubernamental de forma que ésta pueda asumir cierta dirección y organización de la educación, sin entrar en conflicto con el mandato constitucional federativo, por lo que optan por legitimar al ejecutivo para que pudiese operar procesos educacionales, para ello se emite desde la Asamblea Legislativa del Estado guatemalteco, el decreto de fecha 15 de abril de 1831, por el cual se faculta a tal Estado a la organización de la instrucción pública. Potestad que sumada a la disposición Constitucional estatal de 1825, que dispone en su artículo 254.- “Todos los establecimientos de educación y de instrucción pública estarán bajo la inspección del Gobierno en cuanto concierna al cumplimiento de las leyes, reglamentos y estatutos generales”; regulaciones que dotan de legalización el espacio de intervención del poder gubernamental en materia de instrucción pública.

Desde tal lectura de contexto, se explica la incorporación en el propio texto de las Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública, de una manera inusual por su contenido explicativo y hasta exhortativo, los artículos 6º, 7º y 8º cuyos contenidos expresan:

Artículo 6º.- Sin embargo, en la aplicación de estos principios, se ceñirá por ahora a los límites que deben tener: 1º, por naturaleza de nuestro sistema político, del cual para el literario, no solamente resultan derechos y deberes a los Estados, sino también a la Federación; 2º, por no haberse dado aún la ley que ha de señalar los de ésta y los de aquéllos; y 3º, por la situación actual del erario y demás circunstancias particulares del Estado de Guatemala.

Artículo 7º.- Éste, en consecuencia, y a su nombre el gobierno, se dirigirá al Congreso Federal excitándole a que se sirva dictar aquella ley y desarrollar el par. 14 art. 69, de la ley fundamental de la república, según el cual toca: <<dirigir la educación, estableciendo los principios generales más conformes al sistema popular y al progreso de las artes útiles y de las ciencias>>

Artículo 8º.- Entre tanto, y mediante la facultad que en esta materia compete a los Estados, ya por el artículo 10º y ya por el par. 4º art. 178 de la misma constitución, el de Guatemala arregla la instrucción pública, de la manera siguiente: ... (Le continúa todo el contenido de las Basas para el Arreglo de la Instrucción Pública).

El principal fundamento legal en que se arraigan y citan las anteriores disposiciones corresponden a:

El Artículo 10, de la propia Constitución Federal, que establece: “Cada uno de los estados que la componen es libre e independiente en su gobierno y administración interior; y les corresponde todo el poder que por la constitución no estuviere conferido a las autoridades federales.” La presente disposición es facultativa al interior de cada gobierno estatal para todo aquello que la constitución federal no regule. En el caso de que se trata, el mandato constitucional federal confiere autoridad expresa al poder legislativo para dirigir la educación, sin embargo no así para la organización y operacionalización del objeto de dirección al interno de

cada Estado, que es donde se aplica la previsión del artículo 10 de esa misma constitución.

Recurriendo a similar interpretación las autoridades estatales de Guatemala, encontraron un vacío que requería de ser llenado por una ley especial que regulara lo relativo al párrafo 14 del artículo 69 de la Constitución Federal, que se refería a la atribución del legislativo de “dirigir la educación estableciendo los principios generales más conformes al sistema popular...”; y utilizan la frase (art. 7º): “...*excitándole a que se sirva dictar aquella ley...*”, lo cual implica la existencia de la conciencia plena en las autoridades del gobierno de Guatemala, de lo que representaba el no desarrollo del establecimiento de los principios generales que dirigirían la educación en la federación centroamericana, al grado de contemplar una exhortativa al propio poder federado, desde la propia emisión de la ley que disponía el arreglo de la instrucción pública del Estado de Guatemala.

Corresponde a una disposición de autoridades estatales, que ven en una situación de “impasse”, la disposición de las autoridades federales de retener el desarrollo del mandato constitucional federativo de la dirección de la educación, y deciden en sentido contrario exhortar adelantándose con el ejemplo al emitir las Bases para el Arreglo de la Instrucción Pública; pero además preservan que su acción tenga la sustentación legal suficiente para contrarrestar reacciones impugnables en el ámbito federado, y es así como en el artículo 8 de las Bases, citado anteriormente, se respaldan refiriendo el párrafo del 4º art. 178, de la Constitución Federal, que establece:

Artículo 178. Corresponde a las primeras legislaturas: formar la constitución particular del Estado conforme a la Constitución federal. Y corresponde a todas:

4º. Erigir los establecimientos, corporaciones o tribunales que se consideren convenientes para el mejor orden en justicia, economía, instrucción pública, y en todos los ramos de administración.

De nuevo la misma Constitución Federal, proporciona otra salida legal más al facultar a las legislaturas de cada Estado a constituir las entidades necesarias para ordenar la instrucción pública en toda la administración estatal. Y tal ordenamiento es lo que un ejercicio comparado con la legislación española, las autoridades gubernamentales de Guatemala, le denominan “el arreglo” de la instrucción pública.

Si bien desde lo meramente jurídico, las Bases, como disposición del Estado de Guatemala, de organizar la instrucción pública, logran mediante una hábil interpretación legal evitar una confrontación constitucional; desde el enfoque técnico del proceso instructivo, venía a responder a una medida local, que implicaba dos escenarios diferentes en materia educativa, uno para el resto de la región centroamericana que mantenía la educación como atribución del poder legislativo de acuerdo al mandato constitucional federativo; y otro específicamente para un Estado de la Federación, que implicaba por una parte un avance institucional, pero por otra introducía condiciones de disparidad en el desarrollo social de la región. Mientras el Estado de Guatemala, tomaba la iniciativa promoviendo una institucionalización estatal de su proceso educativo, los demás Estados, se mantenían varados en la iniciativa federativa que desde el poder legislativo se hacía cargo de la educación articulándola a la gestión municipal, con lo cual el salto cualitativo de la desvinculación de sus desarrollos educativos del poder eclesiástico se hacía más tardío.

Sin duda Mariano Gálvez y los ideólogos liberales que le acompañaron, visualizaron tal contradicción y a la vez tal limitante que un cambio educativo no podía despegar solo desde la instancia del legislativo, por lo que era necesario hacer intervenir al poder ejecutivo; y con ello, se adelantaron no solo al resto de Estados de la Federación, sino incluso a muchas más legislaciones a nivel de América Latina. Curiosamente los hechos posteriores que dan al traste la unión federativa centroamericana, invierten tal situación, y mientras el Estado de

Guatemala experimenta un retroceso educativo, los otros Estados, ya en calidad de Repúblicas soberanas, experimentan avances en su institucionalidad educativa.

Primera estructura institucional educativa

La institucionalización de los primeros organismos estatales encargados de la educación, viene a representar la inicial estructura estatal para la organización de la instrucción pública. Para tal efecto las Bases instituyen los dos primeros entes del Estado a cargo de la incipiente instrucción pública:

- La Dirección de Estudios y
- La Academia,

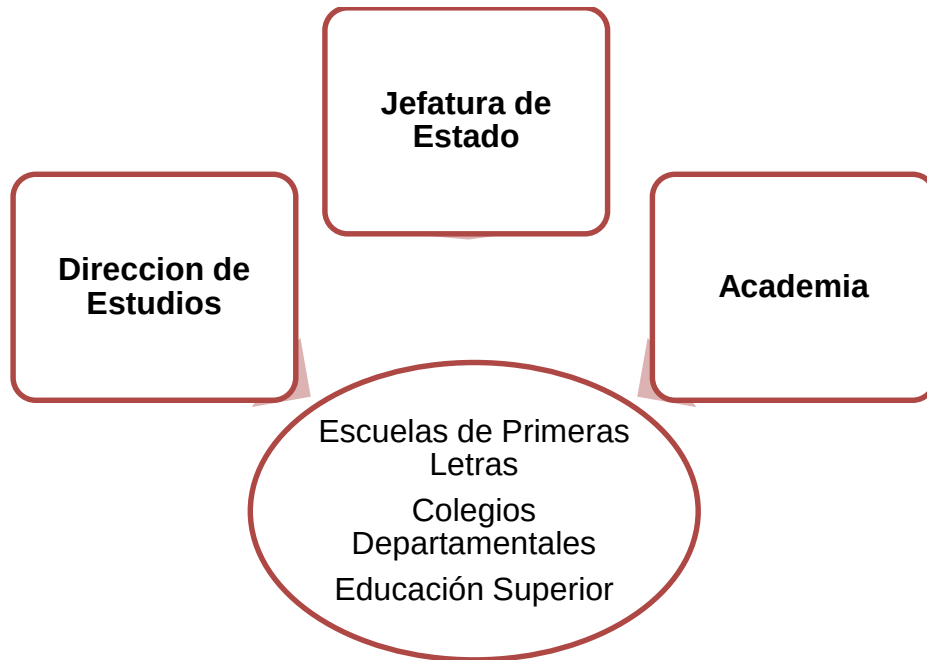
Órganos que vienen a ser los fundantes de la administración educativa estatal.

Entidades que no surgen como organismos dependientes directamente del gobierno central, sino se da una especie de “autonomía especial” pero con representatividad y aval estatal con que se crean tanto la Dirección de Estudios y la Academia, lo cual se verifica con el hecho de que en su normativa fundadora como lo son las Bases, en ninguna parte se establece a que instancia gubernamental pertenecen ambas entidades.

A diferencia por ejemplo la Escuela Normal, en cuyo decreto se establece que depende de la Secretaría de Gobierno. En el caso de la Dirección, tan solo se establece que estará bajo la autoridad del gobierno, (art. 48) sin especificar línea jerárquica alguna.

Primera Estructura Institucional de la Instrucción Pública

Grafica No. 1



Fuente: Análisis de la presente investigación,

En el esquema graficado aparece el Jefe de Estado, como instancia suprema por determinación constitucional, y porque en calidad de tal emite y formula la legislación que crea las instituciones educativas, pero al margen de ello, tal como se grafica no se prevén líneas de jerarquía y mando ni tampoco por lo mismo de subordinación. Las instituciones creadas luego de definirse sus funciones quedan desde un espacio autónomo facultadas para la ejecución por sí mismas.

Dicha forma de organización responde a una adaptación fiel del artículo 369 de la Constitución de Cádiz, desde donde se funda la figura de Dirección, al establecer: “Habrá una dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, baxo (sic) la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública.”

La presencia gubernamental en ese esquema instituido tan solo se hace presente para efectos de asignación de fondos y rentas los cuales se asignan a la Academia, destinando para la Dirección lo concerniente a los gastos de escuelas y colegios departamentales y la obligación de preparar el presupuesto de la instrucción pública. Otra presencia gubernamental de forma expresa muy especial la hace el control sobre los métodos de enseñanza, los cuales no pueden variar, sin acuerdo de la Academia y aprobación del Gobierno (art. 97). Así mismo hay mención del Estado en relación a la buena elección de los preceptores de la juventud (art. 102); para efectos de distinción de la profesión de las letras (art. 107) o para el reconocimiento de estímulos o premios (art. 118). En forma especial y de manera expresa se deja establecido que el gobierno se reserva: (art. 127): “1º. Formar, así el plan de estudios, como el estatuto de la Academia, de que habla el artículo 49. 2º. Nombrar, por esta sola vez, a los directores de estudios, todos los catedráticos y los empleados necesarios para la creación y organización de la Academia.”

Para diferenciar a la Academia de la Dirección, desde las propias “Basas de la Instrucción Pública”, se señalan sus diversas atribuciones, pero sin lograr una claridad suficiente en cuanto a la jerarquía institucional entre una y otra; para tal efecto a la Academia se le considera como el establecimiento central de enseñanza y al mismo tiempo ubica a la Dirección de Estudios, como parte interna de la Academia: “Artículo 48. Finalmente, la Academia será considerada como el establecimiento central de la enseñanza, y la dirección de estudios que en ella debe haber, como el cuerpo que debe presidirla...” Es más el presidente de la Academia lo es de la Dirección.

El mismo artículo continúa determinando la atribución de la Dirección, a la que se le encarga: “... la autoridad del gobierno, la inspección y organización de toda la instrucción pública.” Tales atribuciones constituyen mandatos de jerarquía institucional que hacen a la Dirección de Estudios, el organismo rector de la instrucción pública, lo cual hace menos congruente la idea de situarse como parte

de la Academia. Desde el artículo 30, se establece: "... se formará, en esta ciudad, una Academia de Estudios, y en ella una Dirección que tenga el gobierno de la misma, y vele por sobre toda la enseñanza pública."

Concibiendo a la Academia como el establecimiento central de enseñanza, esta se conforma con la Universidad de San Carlos, el Colegio de Abogados y , los cuales son suprimidos por decisión expresa por la ley, y como algo inusual en una disposición legal, se anota: "... que de hecho están casi disueltos..." (Art. 32) En la referida disposición de las Bases para el arreglo general de la Instrucción Pública, no se incluye la supresión del Protomedicato, aunque en el artículo anterior (31), entre los profesionales que pasan hacer parte de la Academia, se contemple a "Todos los licenciados y habilitados por el Protomedicato para el ejercicio de la medicina y cirugía y profesores de farmacia." Sin embargo cuando se emiten el 31 de diciembre de 1834, los estatutos de la Academia, su numeral uno que define la integración de la misma, es expresa al determinar: "La Academia es la asociación de los individuos que componían y debieran componer al antiguo claustro de doctores, Protomedicato y el Colegio de Abogados, reunidos hoy en un solo cuerpo.

En especial la situación de la Universidad de San Carlos, eran tan precario, al extremo que su edificio sede, venía siendo ocupado provisionalmente por el Congreso Federal, lo cual evidencia la difícil situación heredada de las condiciones coloniales por parte de la educación superior. El mismo artículo 129 de las Bases, dispone: "El gobierno encarga, a la misma, que luego de instalada – *la Academia*– delibere sobre el premio a que juzgue acreedores, a los ciudadanos que han procurado sostener la Universidad, aún en medio de dificultades de todas clases que ha ofrecido para ello nuestro estado político, en los 10 últimos años."

La decisión de fusionar la Universidad de San Carlos a la Academia, implicó una interrupción o pausa en la historia de la Universidad de San Carlos, que por espacio entre 6 o 5 años, dejó de funcionar con tal identidad y pasó a ser la

Academia de Estudios. Dicha disposición de cuño liberal, que opta por transformar a la Universidad de San Carlos, y que irónicamente años después son los conservadores, quienes la restituyen aunque en forma retrógrada a la identidad colonial, solo es explicable desde la estratégica necesidad de liberar la instrucción pública de estudios superiores del control del dominio confesional, que la mantenía en condiciones de pleno anacronismo.

Desde la Bases para el arreglo general de la Instrucción Pública, la fusión se justifica legalmente, (art. 31) con el razonamiento que para que la Academia cuente con las mayores luces posibles y aproveche tantas que han dejado de ser útiles, es necesaria tal integración; sin embargo prevaleció un criterio de fusionamiento alrededor de profesiones, no así de formación de estudios curriculares, con lo cual el costo mayor de irrupción institucional recayó en la Universidad de San Carlos. Decisión innecesaria, cuando se pudo siguiendo el ejemplo de la educación española que era el referente, mantener el estatus universitario debidamente reestructurado y redefinido de acuerdo a la política liberal.

La Academia queda organizada en tres secciones: una correspondiente a las ciencias físicas, matemáticas y médicas; otra a las ciencias eclesiásticas, morales y políticas; y otra a la literatura y artes. El artículo 57, establece: “Juntas las tres secciones forman la Academia, y ésta dentro de sus propios individuos, elige la dirección de estudios.” Como puede entreverse a pesar que la Dirección, es la encargada de velar sobre toda la instrucción pública, no es designada por ninguna instancia superior de Gobierno, sino operando como una asamblea, es elegida por los miembros de las secciones de la Academia. De forma que la Academia elige al cuadro directivo de la Dirección, y luego esta se queda al gobierno de la Academia. La Dirección asume una estructura colegiada, sin perfil de oficina gubernamental, explicada tal condición, desde la dificultad que representa a un Estado de la Federación, organizar al margen del poder legislativo la educación.

El artículo 58, señala: “La dirección debe componerse de siete vocales, y para que sea un cuerpo representante de las tres secciones, la formarán dos individuos de cada una de estas, y el séptimo a libre elección de la Academia, según le considere más necesario, en cualquiera de las mismas. “ En la integración de la Dirección, se contempla: un presidente que lo será de toda la academia y un vicepresidente (art. 59), un contador y un tesorero elegidos por la Academia (art. 60), un bibliotecario y un secretario elegidos por la Dirección (art. 60), un mozo y un portero nombrados por el presidente (art. 60)

La aparente ambigüedad en la definición jerárquica entre la Dirección y la Academia, y tal “autonomía especial” en relación al Supremo Gobierno, solo es explicable como se ha venido señalando ante la necesaria creatividad de fundar una institucionalidad educativa que desde el ámbito estatal llenara el vacío limitante del poder ejecutivo de organizar la educación, pero que al mismo tiempo tampoco pudiera asumir en forma plena la dirección de la educación. Ante ello se vuelve a ver las referencias comparadas de la instrucción pública española, encontrándose en ella las figuras de la Dirección y de la Academia, a las cuales depurándolas de todo lo vinculante a lo monárquico, se les realiza las adaptaciones de contexto. Con lo cual se obtiene una fórmula de solución, que logra despegar la organización educativa, iniciativa del Estado de Guatemala, que le sitúo en el “ojo del huracán”, al promover toda una estructura, que deja ser una amenaza y se convierte en un hecho al margen de la organización colonial de la educación y con ello en cierta medida un desplazamiento de los poderes facticos y privilegios que detentaban tal dominación en absoluto.

Con la creación de la Dirección de Estudios, lo que se logra es concretar la figura estatal que asumirá el control de la instrucción, y que viene a representar a pesar de carecer de la jerarquía institucional de una Secretaría del Despacho, el primer antecedente de lo que hoy se conoce como Ministerio de Educación. Reúne para el efecto las funciones o atribuciones que en la actualidad se le encargan a un Ministerio de Educación, entre las cuales se identifican: (art. 64)

1º. Velará sobre toda la instrucción pública y cuidará que se observen los reglamentos establecidos.

2º. Recibirá las propuestas y reclamaciones de todos los establecimientos literarios y escuelas públicas del Estado, para pasarlas al gobierno con su informe.

3º. Cuidará de la formación de los diferentes planes y reglamentos necesarios para el arreglo de la instrucción pública, valiéndose de las personas y medios convenientes al efecto y oyendo a la Academia en todo lo que mira a la parte científica.

4º. Promoverá la mejora y perfección de los métodos de enseñanza, la formación y edición de obras elementales, recompensando dignamente a sus autores.

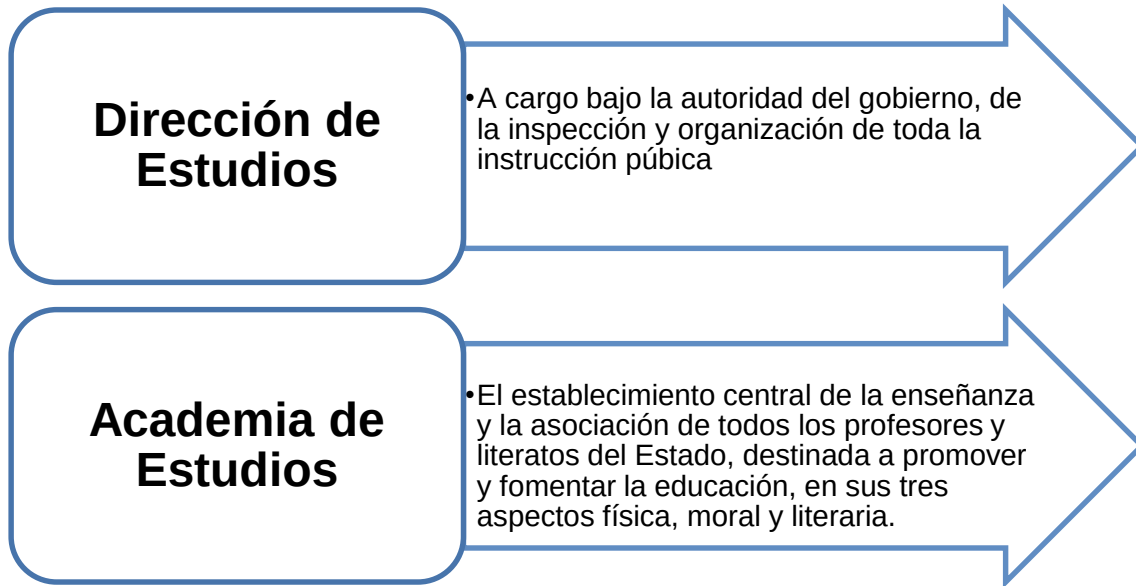
6º. Hará visitar las escuelas y establecimientos de instrucción, de fuera de la capital, en las épocas y de la manera que estime más oportunas para cerciorarse de su estado, remediar cualesquiera abusos, y procurar los adelantamientos de la juventud.

9º. Nombrará comisiones e individuos que se dediquen a escribir cartillas claras y sencillas de las artes y ciencias más útiles para la educación superior.

12. Distribuirá premios a los maestros que más se distinguen en la enseñanza; a los discípulos que más se aprovechen de ella; y a los autores de obras o descubrimientos más interesantes a la instrucción general.

Primeras instituciones educativas fundadas

Gráfica No. 2



Fuente: Análisis de la presente investigación

Dentro de las funciones y facultades otorgadas a la Dirección se identifica un perfil de acción orientado a la instrucción pública, con una mínima referencia a la instrucción privada, que para la época recaía en los colegios a cargo de las órdenes religiosas. Busca responder al lineamiento de sustraer la instrucción pública del control religioso, y al tiempo ceder sin mayor intervención en la instrucción privada con tal de evitar confrontar al sector religioso en su terreno. Es por ello como se tratará más adelante, la forma con suma prudencia como el Estado busca lo relativo a la instrucción privada, se evidencia desde la misma forma de denominar a las Bases, orientadas a la instrucción pública, -práctica recurrente en toda América Latina- en exclusión de la instrucción en general, lo que denota señalar un límite entre instrucción pública y privada, desde donde queda marcado para la posteridad tal diferenciación, de la cual obtiene predominio el sector religioso. Así como también queda instituido por más de cien años tal denominación de instrucción pública que tan solo se modifica a mediados del siglo

XX a educación nacional, fórmula que durante todo ese tiempo y más refleja la sustracción en relación a la educación privada. En consecuencia, se instituye por el Estado una instrucción pública y se libera a una instrucción privada, esquema que determinó a futuro la escasa intervención del Estado en la enseñanza privada, y cuyo reduccionismo constitucional sobre la educación privada cobra vigencia en la actualidad.

Por lo demás, las funciones asignadas a la Dirección de Estudios guardan una vigencia actualizada, que incluso algunas de ellas han sido reducidas de los ordenamientos legales de la educación actual, como lo es el apoyo al fomento editorial de obras educativas.

Mariano Gálvez en el acto de inauguración de la Academia instituida como el establecimiento central de enseñanza del Estado, expresó: (Citado por Carrillo A. 1971, pp. 43-44)

Mientras fuimos esclavos, nunca tuvimos lo que se puede llamar un sistema de enseñanza pública; ni ésta era accesible a todas las clases; ni propendía más que a multiplicar las estériles, con daño de las útiles; ni reposaba, en fin sobre los principios que deben dirigirla... Yo he querido levantar el primer monumento a las ciencias en este bello país, cuya libertad no podría subsistir sin el espíritu público, ni este espíritu sin ilustración; tal es el único honor que he ambicionado, la única gloria que envidio, y tal es el misterio de toda mi política, que no temo revelar a los hombres de todas las opiniones...

Primera Filosofía Educativa para la Instrucción Pública

Otro aspecto que aportan las Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública, es lo que se considera como la primera filosofía educativa gubernamental, la que se ubica en el Título I “Principios Fundamentales”, y cuya vigencia

transcurrida más de 150 años, es actualmente válida. Su planteamiento si bien no es original ni inédito, por proceder del arreglo de la instrucción pública española, su contextualización es pertinente y adecuada a la visión de cambio educativo nacional, entre los principios que la informan se encuentran:

- La finalidad fundamental de la instrucción pública, la cual la define en los términos de: “considerada en su fin no debe tener otro que la perfección del hombre natural y social”, (art. 1º.) misma que determina el punto de partida del cambio de paradigma a la racionalidad de la filosofía ilustrada y liberal, sustentada para el efecto en el principio igualitario que confiere a los seres humanos desde la categoría de ciudadano igualdad de derechos y de participación ciudadana.
- La doble relación de la educación: individual y social. Ambas vinculadas al liberalismo clásico, la primera asociada a la búsqueda de la felicidad individual y la otra asociada “...con la mejor distribución posible de los hombres, para que cada uno ocupe en la sociedad el puesto que le corresponda según su mérito,” (art. 2º.)
- Universalidad de la enseñanza. Descrito en los términos de: “...debe ser accesible a todos sus individuos; a los dos sexos, en los grados en que cada uno necesita de ella; y a cualquier edad...” (art. 3º); con ello se busca romper con el esquema tradicional de exclusión, por el que la educación venía siendo un privilegio de élites, en donde el espacio estaba negado a la educación de la mujer y del indígena. Este es un principio vinculado al de universalidad de la enseñanza derivado de la instrucción pública española en línea con la Constitución de Cádiz, cuya base la asienta en el acceso a escuelas de primeras letras.
- Libertad de enseñanza. Expresada en los conceptos de: “... Debe facilitar todo género de conocimientos, sin perjuicio de que se protejan especialmente los

más provechosos y necesarios al público.” (Art. 3º.) Cuyo fondo era el rechazo a la censura dogmática que conculcaba todo pensamiento disidente a la doctrina oficial. Este principio requiere interpretarse en su doble acepción de libertad de enseñanza, vinculada a la libertad de cátedra, que implica libertad de método, de contenido y de bibliografía, desde dicho enunciado hay un mayor avance de la concepción de la instrucción española. Y desde la acepción de libertad de enseñanza, en función de libre acceso y funcionalidad de formas o centros de enseñanza, al respecto reconoce en el art. 11, a la enseñanza privada, diferenciándola de la pública, otorgándole absoluta libertad y la habilitación para extenderse a toda clase de estudios y profesiones (art. 16)

Esta acepción de libertad de enseñanza, devenía sobretodo fundamentada en el mandato constitucional del Estado de Guatemala de 1825, que determinaba: “Artículo 253.- Todo ciudadano puede formar establecimientos particulares de educación y de instrucción para concurrir al progreso de las ciencias y de las artes.”

- Libertad de expresión. Calcada en los términos de: “Y debe dejarse a cada individuo la libertad de concurrir a difundirlo, sin más restricciones que las prescritas por las leyes fundamentales”; (art. 3º.), y que constituye la base de la actual libertad de pensamiento. Y que fuese plasmada en correlación con el Artículo 181, de la Constitución Federal de 1824, que disponía:

No podrá el Congreso, las Legislaturas de los Estados, ni de las demás autoridades:

1. Coartar en ningún caso ni por pretexto alguno la libertad del pensamiento, la de la palabra, la de la escritura y la de la imprenta.
- Define la concepción identitaria de la instrucción pública de acuerdo a su proyección social, para lo cual la perfila como: 1º que abra a la infancia la

entrada en la sociedad; 2º que prepare a la juventud para todos los estados de la vida civil; y 3º que habilite a los hombres para ejercer profesiones particulares. (Art. 4º), todo ello en función de “...un fin común; pero jamás un término, los progresos de las ciencias, de las letras y las artes...” (art. 4º), en coincidencia plena con el ideario de la racionalidad ilustrada liberal.

Otros principios que configuran la filosofía de la instrucción pública, se recogen en otros apartados de las Bases, tales como:

- Gratuidad (art. 10), asumiendo el referente de la instrucción pública española de línea constitucional de las Cortes de Cádiz, la que la legitima desde los términos de: “Sea esta instrucción gratuita, para que todos puedan libremente instruirse y participar de la enseñanza que la Nación paga para todos sus hijos; puedan todos acercarse a recibirla, siendo pública la enseñanza, y no hallando nadie cerradas las puertas del saber.”¹¹
- Uniformidad. (Art. 9º) Toda instrucción o enseñanza costeada por el Estado, o dada por cualquier cuerpo o persona con autorización del gobierno, será pública y uniforme.” La calidad de uniforme tiene una tradición desde la Constitución de Cádiz, que en su artículo 368, establece: “El plan general de enseñanza será uniforme en todo el reino.” Lo cual se asumió como fundamento del nuevo sistema de enseñanza en España, sobre el referente de: “Toda la instrucción que el Estado costee, será precisamente uniforme: uno por consiguiente el método, unos los libros elementales”¹²

¹¹ La presente cita está contenida en el documento de las Cortes Españolas/Comisión de Instrucción Pública, denominado: “Dictamen y Proyecto del Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública, presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública, 7 de marzo de 1814.

¹² Cortes de España Doc. Cit.

La Comisión de Instrucción Pública de las Cortes Españolas, describía los principios de la instrucción pública, en los términos de: ¹³ “Sea esta instrucción gratuita, para que todos puedan libremente instruirse y participar de la enseñanza que la Nación paga para todos sus hijos; puedan todos acercarse a recibirla, siendo pública la enseñanza, y no hallando nadie cerradas las puertas del saber.” La citada fundamentación filosófica implica un cambio de paradigma desde la perspectiva liberal, la cual incide e influye plenamente en la construcción de la instrucción pública del Estado de Guatemala, formulado en el contenido de las Bases para el Arreglo de la Instrucción Pública.

Con el propósito que tales principios fundamentales, no se limitaran a la mera declaratoria legal, las Bases, contemplaron un Título II denominado “Aplicación de estos Principios”, cuya intencionalidad se centró en que “... se conformen siempre todos los planes y medidas relativas a la instrucción pública; les recomienda a la atención y celo de todos los hombres de luces, y sabrá premiar a quienes las empleen en trabajos útiles para fomentarlas en el Estado” (art. 5º). Lo cual implicaba la observancia de que tales principios debían de verificarse en las diversas acciones instructivas que se llevaran a cabo, así como el compromiso individual que ello equivalía y la repercusión en la construcción de un cambio social que lo mismo representaba.

Se asistía entonces al planteamiento de una filosofía educativa que fijaba los parámetros para una transición de paradigmas. Surgía el paradigma filosófico ilustrado que centraba su fin en que la educación debía responder a la formación de futuros ciudadanos. Es lo que Rawls califica como “...la concepción de la sociedad como un sistema de cooperación entre ciudadanos libres e iguales, pese al hecho del pluralismo razonable...” lo que tiene que ver con la *razón pública*, “...válida para todos independientemente de sus creencias morales, religiosas o filosóficas.” (Citado por Beltrán, 1997, p. 126),

¹³ Idem. .

Es así como tal nueva filosofía educativa, centrada en la racionalidad liberal, buscaba constituirse en la herramienta social constituida en una razón pública, susceptible de abarcarse en tres sentidos: "...es la razón de las personas en su papel público (ciudadanos); tiene como objeto el bien público y las cuestiones básicas de la justicia; su naturaleza y contenido son públicos (tiene que ver con ideas y principios disponibles públicamente)." (Beltrán, p. 126) Los principios fundamentales que conforman la emergente filosofía educativa, buscan en consecuencia legitimarse de la idea de la razón pública, como una forma de romper con un pasado legitimado en el dogma de una verdad única que alejada del interés público social, se asentaba en el interés de las elites confesionales. Tal filosofía educativa busca fundar por consiguiente nuevos valores centrados en el interés ciudadano y por lo mismo en la razón pública, es tal como Rawls lo describe: "

Los valores políticos gobiernan el entramado básico de la sociedad, de nuestra vida social. En la justicia como equidad, algunos de esos valores importantes se expresan mediante los principios de justicia para la estructura básica: entre otros, los valores de igual libertad política y civil; la igualdad equitativa de oportunidades; los valores de reciprocidad económica; las bases sociales del respeto mutuo entre ciudadanos". (Citado por Beltrán, 1997, p. 126)

La primera concepción del Sistema Educativo Nacional:

Otra contribución para la posteridad de las Bases para la Instrucción Pública, fue el plantear los primeros lineamientos de lo que en la actualidad se conocen como los niveles del sistema educativo nacional. Para tal efecto, se adopta la denominación de la instrucción pública española devenida de las elaboraciones educativas de las Cortes de Cádiz que divide la instrucción pública", en 1ª. Instrucción, 2ª. Instrucción y 3ª Instrucción.

La 1ª, Instrucción que más adelante indistintamente se le conoce como instrucción primaria, comprendía la base general e indispensable en la infancia, y se impartía en las escuelas conocidas como de primeras letras, escuelas que no estaban a cargo de promoverse por el gobierno central, sino de los jefes políticos departamentales y alcaldes municipales. (Art. 44).

Por su parte, la 2ª Instrucción que solo se define como una “progresión natural de conocimientos” (art. 20), cuya creación es en términos de proyección futura tal como se desprende de frases como: “La 2ª instrucción ya que por ahora no puede seguir a la 1ª...” (Art. 20) o bien “Luego que sea posible ensanchar esta 2ª instrucción, se pondrá en cátedras diversas...” (Art. 21).

La referida formulación respondía al hecho histórico que por primera vez no solo en el Estado de Guatemala, sino en la misma España, desde sus propias Bases de Arreglo de la Instrucción Pública, se instituía la segunda enseñanza, ya que con anterioridad ésta no existía. Institucionalización que en el caso nacional no pasó de lo meramente formal de su declaración legal, ya que ante la ruptura de la gestión de Gálvez, no se dispuso ni del tiempo ni de las condiciones para su concreción.

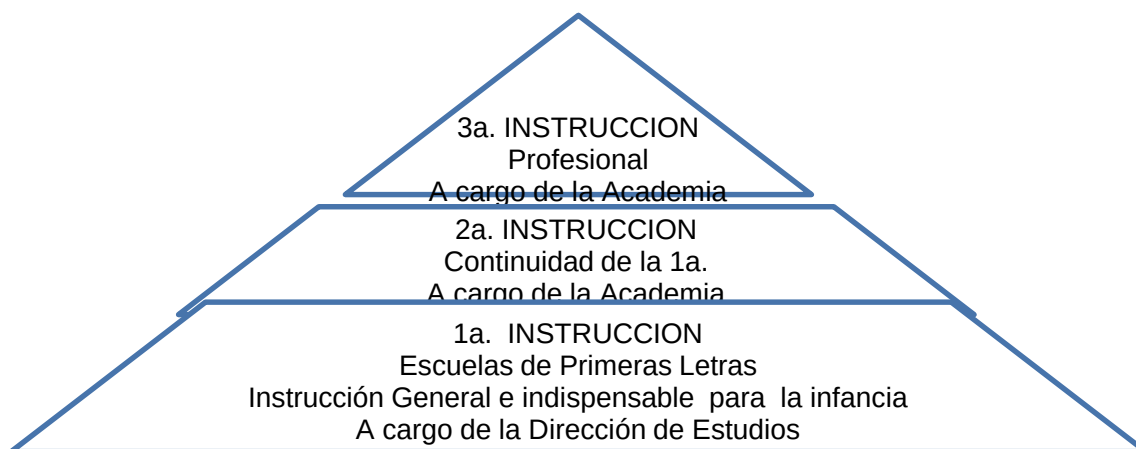
Es así como desde 1814 la Comisión de la Instrucción Pública, de las Cortes Españolas, reconocía: “La falta de esta segunda enseñanza es, en sentir de la Comisión, la principal causa del atraso en que se halla la educación en nuestra Monarquía; porque en esta Nación, tan favorecida de la naturaleza y tan distinguida por el ingenio de sus habitantes, casi se carecía absolutamente de una segunda educación, intermedia entre la niñez y la que servía para una profesión literaria.”

Dieciocho años después el movimiento liberal liderado por Mariano Gálvez, incluye desde tal referencia la 2ª Instrucción en el contenido de la primera ley educativa, la cual obviamente no se conocía durante la colonia, en donde coexistían las

escuelas de primeras letras y luego el salto a los estudios facultativos solo para los que tenían las posibilidades de costearse los mismos. Tal hecho la Comisión de la Instrucción Pública española la identificó como “un vacío de instrucción”; y tal vacío lo fue evidentemente para todas las que fueron sus colonias; en el caso del Estado de Guatemala, en su proceso de construcción de su sistema educativo, encuentra viable incorporar tal enseñanza intermedia, para la cual prevé la necesidad a futuro de construir centros educativos y formar docentes para algo que debe crear como una de las figuras más novedosas de su construcción educativa. Dispuso para el efecto que quedaba a cargo de la Academia de Estudios, llevándose a cabo en los colegios departamentales para fuera de la capital, también se preveía fuera impartida por la Academia en la ciudad capital (art. 43). Su descripción adolece de imprecisión conceptual en relación con la referencia de la instrucción pública española, la que a diferencia es muy clara en determinar que se trata de la instrucción secundaria o intermedia, que en el contexto nacional más adelante muda a esa identificación, hasta caer en la actual nueva imprecisión de educación básica del nivel medio.

Primera Estructura Sistémica de la Instrucción Pública

Gráfica No. 3



Fuente: Análisis de la presente investigación

En cuanto a la 3ª Instrucción, esta se hace cargo de la instrucción profesional, sin denominarla en forma expresa como educación universitaria, a pesar que la

referencia de la instrucción española la vincula directamente a la universidad; tal hecho devenido, de la absorción de la Universidad de San Carlos, por la Academia de Estudios. Lo cual no implicaba, que desde ese nuevo espacio se dejara de atender la instrucción universitaria. Se incluía en esta 3ª Instrucción a los Colegios Tridentino y de Infantes. Tanto la 2ª y la 3ª instrucción eran las únicas competentes para conceder los grados y las habilitaciones para ejercer las diversas profesiones. (Art. 36)

Como señala Rico, (1989, pp. 65-66)

Dentro de esta concepción, los diputados españoles trazarán el esquema básico del edificio educativo preconizado por los nuevos tiempos. Siguiendo las pautas que marca Condorcet en sus famosas "Memorias" sobre la instrucción pública, establecerán tres grados en el proceso educativo: una primera enseñanza, de extrema importancia para la nación, una segunda enseñanza, cuya ausencia es en sentir de la Comisión la principal causa del atraso en que se halla la educación en nuestra Monarquía; una tercera enseñanza que facultará para el ejercicio profesional.

Y es ese mismo modelo y en esos mismos términos que las Bases para el Arreglo de la Instrucción Pública en el Estado de Guatemala, finalmente las que se adoptan en la construcción de su primigenio sistema educativo.

Las Bases caracterizan a la instrucción pública como:

- Costeada por el Estado o autorizada por el gobierno.
- Pública, uniforme, gratuita.
- Única habilitada para la opción o grados y ejercicios de las respectivas profesiones.

En cuanto a la enseñanza privada, lo dispuesto es muy sumarial, pero ampliamente determinante, en cuanto al reconocimiento por el ámbito gubernamental de “absolutamente libre” (art. 11), tan solo limitada por la esfera de gobierno en cuanto a:

- Hacer observar las reglas de la buena política,
- Impedir que se enseñen máximas ni doctrinas contraías a la moral cristiana o subversivas de los principios sancionados en la constitución política, así de la república como del Estado.

Fuera de las dos obligaciones señaladas que se le disponen a la enseñanza privada, más orientadas al control doctrinal de los centros educativos privados en especial a la tendencia de reproducción cultural-doctrinal de los sectores tradicionales en el contexto educativo, el referido sector instructivo se deja por las Bases, libre en lo técnico-pedagógico y en lo curricular-metodológico, para enseñar lo que desee y como lo desee; solo se le limita a los efectos de reconocimiento de estudios, para los cuales se deberá someterse a exámenes ante la Dirección de Estudios. Es tan amplia la potestad que se le otorga a la enseñanza privada, que en el art. 16, se le faculta en los términos de: “...podrá extenderse a toda clase de estudios y profesiones”. Fuera de tales disposiciones, no se encuentran mayores regulaciones del gobierno a la enseñanza privada.

Es así como el referido hecho determina en buena medida que la organización educativa naciente, surja pensada en función de la instrucción pública, quedando la instrucción privada prácticamente al margen de la incidencia estatal y a cargo del sector religioso, en donde se constituye en el reducto de la formación de cuadros proclives a la tendencia confesional.

Primeros planes de estudio en función de la instrucción pública

Las Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública, fundamentalmente se preocupan por establecer el contenido de enseñanza en las diversas categorías

de instrucción, lo que viene a representar los primeros antecedentes de lo que hoy se conoce como currículo de estudios, y que las Bases establecen en el art. 25 que: "Toda la instrucción se dividirá por cursos".

Para la 1ª Instrucción, se fija el contenido de aprendizaje siguiente:

- 1º Ejercicio de la lectura
- 2º Ejercicio de la escritura
- 3º Reglas elementales de aritmética
- 4º Elementos de religión y moral
- 5º Catecismo político (breve explicación de los derechos y obligaciones civiles para niños)

A las niñas se les enseñará a:

- 1º Leer
- 2º Escribir
- 3º Contar
- 4º Religión y Moral

A las adultas se les enseñará:

- 1º Labores y habilidades propias de su sexo
- 2º Religión y Moral

Ampliación de la 1ª Instrucción

- 1º Principios del Idioma Nacional
- 2º Completación de la Aritmética
- 3º Elementos sucintos de Geometría
- 4º Nociones generales de Geografía
- 5º Nociones generales de Historia sagrada y profana
- 6º Principios de Dibujo

Para la 2ª Instrucción, se fija el contenido de aprendizaje siguiente organizado en 12 cátedras:

- 1º Primera Cátedra de Gramática Castellana
- 2º Primera Cátedra de Lengua
- 3º Primera Cátedra de Geografía y Cronología
- 4º Primera Cátedra de Historia Eclesiástica y Profana
- 5º Primera Cátedra de Retórica y Bellas Artes
- 6º Primera Cátedra de Elementos de Aritmética, Algebra y Geometría
- 7º Primera Cátedra de Matemáticas puras superiores
- 8º Primera Cátedra de Lógica y Metafísica
- 9º Primera Cátedra de Moral y Derecho Natural
- 10º Primera Cátedra de Derecho Público y Constitucional
- 11º Primera Cátedra de Economía Política
- 12º. Primera Cátedra de Estadística

La ampliación de la 2ª Instrucción, se prevé separando las cátedras que se reúnen en una, dentro de lo cual se separará la lógica de la metafísica para establecer la 1ª Cátedra de Lógica y Gramática General e Historia Eclesiástica de la Profana, para que cada una tenga su asignatura. Así mismo agrega al estudio de lenguas el de la francesa e inglesa, así como otros estudios más.

Para la 3ª Instrucción, se fija el contenido de aprendizaje siguiente:

- 1º Profesión del Sacerdote
 - Teología:
 - Cátedra de Instituciones dogmáticas-morales
 - Cátedra de Escritura
 - Cátedra de Fundamentos de Religión
- 2º Profesión de Médico
 - Cátedra de Anatomía

- Cátedra de Medicina
- Cátedra de Cirugía
- 3º Profesión de Jurisconsulto
 - Cátedra de Instituciones Canónicas
 - Cátedra de Instituciones Civiles
 - Cátedra de Práctica Forense

A todos esos estudios les anteceden previamente como área básica de fundamentación los contenidos de aprendizaje de la 2ª Instrucción.

Reglamento General para la instrucción Pública

El 15 de septiembre de 1832, ha más de 8 meses de haberse emitido las Bases para el arreglo general de la Instrucción Pública, el gobierno del Estado de Guatemala, sancionó el decreto por el cual aprobaba el Reglamento General para la Instrucción Pública, cuyo propósito general fue regular sobretudo la 3ª. Instrucción o educación superior, en cuanto a la actualización de los contenidos curriculares de cada carrera de estudios ante el vacío creado por la supresión de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Es un instrumento legal escasamente tratado por los cronistas del historial educativo, pero que sin embargo guarda en el campo curricular de la educación superior un espacio muy importante, ya que determina los primeros planes de estudio de la era posterior a la colonia.

En su parte considerativa establecía; “El Gefe (sic) de estado de Guatemala, teniendo presente el decreto de bases para el arreglo general de la instrucción publicado el 1º de marzo último y consiguiente al artículo 27 de ellas, en que se ofreció hacer por sí misma el arreglo literario de la Academia, así como el gubernativo y económico, acerca del cual ya se expide, con fecha de hoy, reglamento por separado.”

En su artículo 1º establece de entrada los estudios que debe haber en la Academia, en función del plan de estudios, determinando que: “En la Academia debe haber todas las cátedras que expresa el artículo 37 de las Bases y para cada una de ellas un profesor dotado por el estado, bien que el gobierno no proveerá por ahora las de matemáticas superiores, ni la de religión y concilios.”

Por su parte en el artículo 2º hacía referencia a las combinaciones de asignaturas que se disponía en función de ajustes curriculares, entre algunos de ellos por ejemplo: la combinación de la gramática castellana y la de la latina; con la moral (por ser anexa al derecho natural) la de historia eclesiástica y profana, la de instituciones canónicas, la de instituciones civiles, la de derecho público, la de economía política, la de retórica y la de práctica forense, se organizará la enseñanza de jurisprudencia.

Estatutos para el Régimen Gubernativo de la Academia de Estudios

Tal como se señaló el 31 de diciembre de 1834, se emitió del decreto, por el que se aprobaron los Estatutos de la Academia, su institucionalidad estaba ya fundada tal como se apuntó desde las Basas Generales para el Arreglo de la Instrucción Pública, desde dos años antes. Los Estatutos, en si es un documento complementario de las Bases, por el cual se regula en específico los planes de estudio a nivel de 3ª Instrucción a cargo de la Academia. En tal aspecto se marca la diferencia de la Academia guatemalteca, por ejemplo con la Academia española, en cuanto a la absorción por la que fusiona a la Universidad de San Carlos, al Colegio de Abogados y al Protomedicato; con lo cual se modifica el modelo original de la Academia, “de número”, para extenderlo a la integración de profesiones y formación educativa.

Sus Estatutos le fijaban como su atribución general el de promover y fomentar en todo la educación en sus tres aspectos: física, moral y literaria; y en particular el de conservar y dirigir los ramos de estudio que se han puesto a su cargo, desde

que los antiguos establecimientos quedaron refundidos en éste. (Numeral 2º) Con lo cual se puede apreciar que la Academia era el brazo operativo de la Dirección de Estudios. En el contenido de los Estatutos, las llamadas por las Bases, como 1ª, 2ª y 3ª Instrucción, se asumen como primaria, secundaria y superior, a la cual la Academia, le corresponde la inspección de cada una de ellas. (Numeral. 3º).

Entre los aspectos que se regulan en los Estatutos de la Academia se encuentran:

- Las clases, número y calidades de los académicos. Clasificándolos en: natos de 1º y 2º orden: honorarios y beneméritos.
- Los oficios de la Academia, donde se determina que el gobierno de la Academia habrá tres directores, uno de los cuales hace de presidente. Tales directores son nombrados por el gobierno. El presidente de la Dirección lo era de la Academia.
- El sistema de juntas académicas. Juntas de Secciones, Juntas de la Dirección, y Juntas de la Academia, la cual para estas últimas se requería de la concurrencia de 20 académicos.
- Del ceremonial de los actos académicos.

Hay que tener presente como se señaló con anterioridad que desde las Bases, la Academia, se organizaba en tres secciones: la de ciencias física y, matemáticas, la de eclesiásticas, morales y políticas y la de literatura y artes. En los Estatutos, se especifica que el objeto de división de la Academia en secciones, era el de facilitar las operaciones de la misma; y que mientras que los tres directores forman el cuerpo gubernativo, las secciones se constituyen en tres grandes comisiones ordinarias, encargadas de meditar los medios de fomento de la instrucción pública, desde donde se ofrecen sus luces a la Dirección.

Estatutos para la Instrucción Primaria

El 31 de agosto de 1835, el gobierno de Mariano Gálvez, emite el Decreto estableciendo los Estatutos para la Instrucción Primaria, el cual posee todo el rango de una ley de educación, aunque haya estado dirigida a un solo nivel educativo como el de primaria, justificada tal orientación por tratarse del nivel de mayor importancia estratégica, ante la situación marginal y desigualitaria arrastrada desde la colonia. Importancia y jerarquización legal e institucional de la educación primaria, que a excepción del segundo movimiento liberal de 1871, nunca más se ha vuelto a dar en la historia educativa del país.

Algunos cronistas del período liberal, en una función apologética de la gestión de Mariano Gálvez, han trascendido a mitos los alcances reales del Estatuto para la Instrucción Primaria; es así como se ha dicho, que tal ley permitió a Gálvez promover la educación de la niña, del indígena y del adulto, entre otros aspectos. Si bien es cierto que se contempló tales miras mediante regulaciones progresistas y de avanzada en dichos temas, también lo es que la vigencia de Estatuto, escasamente alcanzó a durar dos años y meses, habida cuenta que su principal impulsor dimitía como jefe de Estado, el 1º de febrero de 1838. A lo cual cabe agregar que su reducido período de vigencia atravesó la mayor crisis de gobierno ante la contención de un recrudecimiento de la guerra civil a nivel de federación centroamericana. Por otra parte, también es cierto, que si dicha legislación con toda la sistematización y reestructuración del nivel base educativo que proponía, no hubiese sido abortada por los hechos políticos que le prosiguieron, y en especial por el retroceso anacrónico que en materia educativa le continuó, sin lugar a dudas la educación guatemalteca, hubiera sido de las más avanzadas no solo a nivel regional centroamericano sino latinoamericano.

Es por ello que la no fructificación de disposiciones como la del Estatuto de la Instrucción Primaria, no solo constituyó el freno al avance educativo de la época, sino que marcó en definitiva el rezago en materia educativa a nivel de región

centroamericana, que hasta la actualidad caracteriza a la educación nacional, solo paliado y reducido por el movimiento revolucionario de 1871, cuya ruptura también representó un estancamiento a los avances logrados en educación, frente a los factores oscurantistas coaligados en la alianza conservadora-confesional.

Los Estatutos de la Instrucción Primaria, desde su título identifica de forma contemporánea al nivel educativo sobre el que versa refiriéndolo como *instrucción primaria*, a diferencia de las Bases para el arreglo general de la Instrucción Pública, en el que se denominaba como *primera instrucción*, y que se interpreta entre las formas de desarrollo que implica actualización, ampliación y complementación de las mismas Bases, en este caso centrado en uno de los niveles en que divide la instrucción pública, dichas Bases.

Por consiguiente, para interpretar con precisión el alcance de los contenidos de los Estatutos, se requiere hacerse de la mano de las Bases para el arreglo general de la Instrucción Pública, desde cuyo enfoque se formula el presente análisis, dada la correlación entre ambas leyes. Desde una mirada de síntesis de las principales disposiciones de los Estatutos, plantea, una estructura integrada en ocho títulos en el orden siguiente: (Pineda de Montt, 1873)

Título I: De la Instrucción Primaria y su objeto

Título II: De las escuelas privadas

Título III: De las escuelas primarias públicas

Título IV: De las autoridades encargadas de la instrucción primaria

Título V: De las escuelas de niñas

Título VI: De las disposiciones relativas a los pueblos indígenas, su civilización y su instrucción

Título VII: De los premios de inmunidades de los institutores, institutrices y discípulos.

Título VIII: De las escuelas dominicales de adultos.

Fragmentos del contenido estatutario:

Título I de la Instrucción Primaria y de su objeto

El presente título en esencia amplía lo establecido en las Bases, en cuanto a la primera instrucción, que solo se había limitado a reconocer institucionalmente las escuelas de primeras letras. Complementariamente los Estatutos lo que aportan es la división del nivel primario, en lo que incluso hasta hoy en día se conoce como los dos ciclos de la primaria, aunque con denominación diferente. Puede decirse que dicha división en ciclos de la primaria se inaugura en 1835 con los Estatutos, los que desde su primer artículo, disponen: “Art. 1º. La instrucción primaria es elemental o superior.”

Continúa en consecuencia describiendo los contenidos (arts. 2º y 3º) de lo que viene a ser el plan de estudios de ambos ciclos, con lo cual dosifica y organiza tales contenidos establecidos desde una perspectiva general en las Bases. Para ello los redistribuye tanto en el ciclo de primaria elemental como en el primaria superior. Cabe significar que tal ordenamiento, no se formula desde un enfoque de currículo cerrado, sino introduce la innovación dispuesta en el artículo 4º, de poder contextualizar contenidos de acuerdo a la demanda social.

Sin embargo, la apertura al plan de estudios local, se cuida de que no pueda sujetarse a la discrecionalidad del que tiene bajo su control procesos de enseñanza, para evitar ello establece disposiciones desde el ámbito gubernamental como rector final de la educación, por las cuales se marcan las regulaciones a nivel general que los diversos actores educativos deben observar al frente de procesos instructivos, lo cual lo determina desde el artículo 5º, el cual dispone:

El gobierno establecerá y variará según convenga por reglamentos el orden interior de las escuelas, determinará el plan que debe seguirse en ellas, e

indicará el mejor orden de las lecciones y los diferentes ejercicios diarios; designará y procurará obras especiales sobre cada uno de los objetos de instrucción primaria, y por medidas constantes del orden administrativo y económico llenará el grande objeto de establecer sólida y ventajosamente la instrucción popular.

Entre los aspectos que la gestión educativa liberal dedica significativa atención, es precisamente la limitación a los contenidos del curso de Instrucción Moral, para que de alguna manera la carga todavía confesional de la educación religiosa en la escuela, no quede arbitrariamente como durante el régimen colonial sujeta a la catequesis y al dogma teológico de verdades únicas y eternas. De tal forma que dicho aspecto lo regula mediante el mandato de:

Art. 6º. Con la instrucción moral se dará la religiosa y esta consistirá en las escuelas precisamente en los principios fundamentales de la existencia de Dios y de sus divinos atributos, de la inmortalidad del alma y de una vida futura donde son permitidos los buenos y castigados los malos. Lo demás que corresponde enseñar a los niños en materia de religión será a cargo de sus padres y de los párrocos en el desempeño de su ministerio.

En el Art. 7º, establece: “La instrucción primaria es privada y pública”. Punto de partida para ampliar no solo lo genérico y discrecional del tratamiento de la enseñanza privada, que hicieron las Bases, las que declarar sobre la misma prescribe: “...la cual quedará absolutamente libre, sin ejercer sobre ella el gobierno otra autoridad que la necesaria para hacer observar las reglas de buena política y para impedir que se enseñen máximas ni doctrinas contrarias a la moral cristiana, o subversivas de los principios sancionados en la constitución política.” (Art. 11 de las Bases). Lo cual acentuaba la importancia en restringir el tradicional adoctrinamiento religioso, contrario a las libertades fundamentales.

A partir del reconocimiento de Estado que más allá de los centros educativos, la instrucción primaria en general podía ser pública o privada, se entiende que el plan de estudios establecido en los Estatutos, indistintamente es de aplicación tanto para la instrucción primaria pública o privada. Sin embargo, el tema de regulación de la instrucción privada, sujeta a las tensiones devenidas de la restricción del espacio público de la religión, no obtuvo en los Estatutos, la consistencia ni el alcance necesario.

Es así, como si bien se logra contemplar todo un Título sobre las “Escuelas Privadas”, su misma denominación entraña discrepancia con el artículo 7º citado, el cual aludía a la “instrucción primaria”, y el Título hace referencia a las “escuelas”. Al analizar su contenido se refleja la timidez de su alcance que se denota en el objeto de regulación centrado más en las calidades y procedimientos para la contratación de maestros, que en el proceso en sí de la instrucción privada. Mismas disposiciones que los Estatutos más adelante determinan que serán de similar aplicación para la incorporación de docentes a las escuelas primarias de instrucción pública. Los artículos a continuación ofrecen tal contexto legal, que si bien se constituyen en los primeros antecedentes de regulación del servicio docente, con lo cual se llena un vacío de ley, también lo es, como se dijo, que dejan al margen disposiciones más puntuales sobre la instrucción privada.

Título II De las Escuelas Privadas

El citado título aunque no partía por ello, en su contenido intermedio incluía una definición de escuela y sobre tal base la de escuela privada (art. 16, 2º y 3er párrafos) “Se entiende por escuela en el sentido de este artículo la que se tiene reuniendo en un local común niños o jóvenes de diferentes familias con el objeto de instruirlas” y “Son escuelas privadas las de fundaciones o patronatos que no competen a la autoridad política.” El contenido del referido título iniciaba por:

Art. 8º. Todo individuo que haya cumplido diez y seis años podrá ejercer la profesión de maestro de primeras letras, y dirigir cualquier establecimiento de instrucción primaria, sin otra condición que la de haber presentado antes al alcalde de primero de la municipalidad en cuyo territorio quiera establecer su escuela.

- Un brevete de capacidad obtenido en virtud de examen según el grado de la escuela para que se solicite.
- Otro que ateste que el solicitante es digno por su moralidad de emplearse en la enseñanza. Este segundo brevete será dado en vista de los certificados de tres vecinos de la primera reputación, por el alcalde primero de cada territorio municipal en que el aspirante haya residido los tres años anteriores.

Art. 9º. Los brevetes de capacidad serán dados por la dirección de estudios, si por votación de la comisión de examinadores, que nombrará todos los años la misma dirección, fuere aprobado el aspirante. (...)

Art. 11. El aspirante al brevete de capacidad para instrucción primaria elemental deberá satisfacer a las preguntas que se le hagan sobre el programa siguiente: lectura manuscrita e impresa en castellano, escritura, métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura. Elementos de gramática castellana y particularmente de la ortografía teórica y práctica, elementos de aritmética teórica y práctica en la aplicación de números enteros y fracciones en las reglas de sumar, restar, multiplicar y dividir, sistema de pesos y medidas, instrucción moral y religiosa, primeras nociones de historia y geografía, y de economía doméstica.

Art. 12. El aspirante al brevete de capacidad para la instrucción primaria superior deberá satisfacer a las preguntas que se le hagan primero sobre todo lo que comprende el programa para la instrucción primaria elemental,

segundo sobre nociones más extensas de moral, tercero sobre proporciones, regla de tres y de compañía, cuarto sobre nociones de geometría y sus aplicaciones usuales a la agrimensura, ubicación y levantamiento de planos, quinto dibujo lineal, sexto nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicables a los usos de la vida, séptimo elementos de geografía e historia general y particular de Centro-América, octavo nociones de esfera, noveno métodos de enseñanza simultánea, mutua y combinado de mutuo y simultánea.

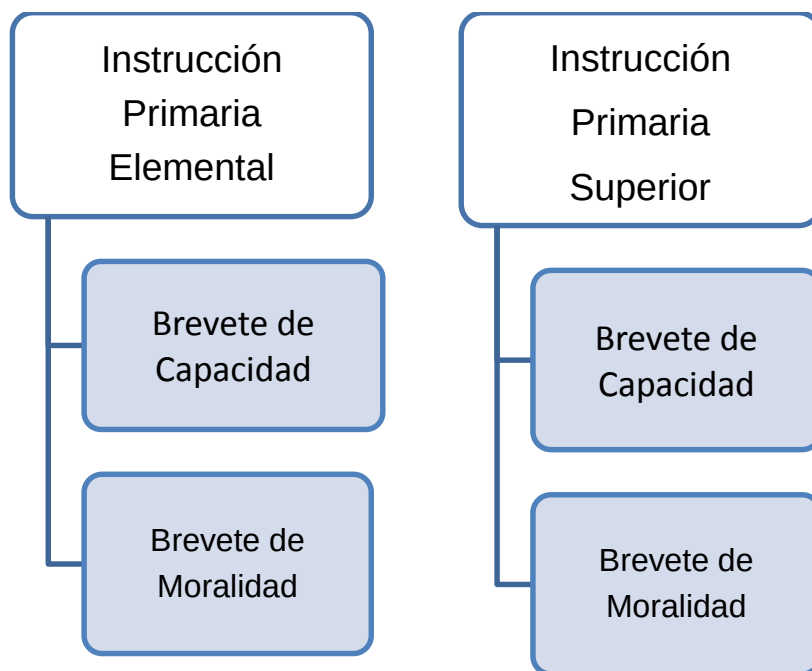
Como se señaló con anterioridad, las disposiciones contenidas en el presente apartado, no solo fueron de aplicación a la instrucción privada, sino por analogía a la pública. Se formularon desde dos enfoques:

- Procedimental, para el ingreso docente a la enseñanza.
- De regulación para la apertura de una escuela primaria y penalización por contravenir a las disposiciones establecidas.

Las del primer enfoque que fueron las citadas con anterioridad relativas al ingreso para ejercer la enseñanza, instituyeron el primer procedimiento aplicado que consistió en los brevets, que operaban como habilitaciones. Se estipularon de dos clases: el brevet de capacidad y el brevet de moralidad. Desde dicho perfil se resalta algo que con el tiempo se fue perdiendo, como lo ha sido el requerimiento moral del docente. A la par de verificar la exigencia de capacidad se establecía la de moralidad, e incluso en ausencia de esta última, se preveía el no otorgamiento de la aprobación para impartir enseñanza. Todo ello derivado de la concepción desde un elevado prestigio moral y la requerida credibilidad ética con que se perfilaba la labor docente. Al respecto el segundo párrafo del art. 52 de los Estatutos señalaba: “Al maestro que no lo presente de moralidad en todo el presente año si fuere de escuela privada, se le cerrará, y si es pública, se proveerá en otro; y todos en lo sucesivo se regirán por las disposiciones de este estatuto.”

Sin embargo, la institucionalización del brevete, también es indicador que la formación docente estaba en ciernes, devenido que en los Estatutos no se refleja disposición alguna que asocie la formación magisterial con el servicio docente. Las únicas dos normas que los Estatutos incluyen referente a la formación normalista, es la contenida en el Art. 23, que señala: “En la capital del Estado habrá una escuela normal primaria, la cual se regirá por el reglamento que irá agregado a este estatuto.” Y que se correlaciona con lo estipulado en las Bases, relativo a que en las escuelas de primeras letras tocaba “... a la escuela normal, formar a los preceptores capaces de servirlos...” (Art. 44), Sin embargo, el desarrollo de tal precepto implica algo más allá de lo que alcanzan a regular los Estatutos. La otra disposición vinculante a la relación normalista, la plantean en el art. 53 referido al método de enseñanza mutua, el cual se adopta como condición futura para contratar docente, en el sentido que haya cursado y aprendido este método en la escuela normal.

Gráfica No. 4
Requerimientos de Brevetes de acuerdo a los ciclos
de la instrucción primaria



Fuente: análisis de la presente investigación

Ante el no previsible desarrollo estatutario de la formación docente, solo cabe asociarlo al hecho que un mes antes se había emitido el Decreto de aprobación de la Escuela Normal de Primeras Letras, aunque tal normativa no comprendía aspectos vinculados a la docencia en servicio.

En relación a los enfoques sobre la regulación para la apertura de escuelas primarias y la penalización por contravenir a las disposiciones establecidas, estas estaban asociadas a la aprobación de los brevets. De manera que el desarreglo que presentaban las escuelas de primeras letras, según lo señalaba el gobierno, propio de la carencia de control de la educación ante la inexistencia previa de la presencia de Estado, se asumía como una prioridad y desde las Bases ya se puntualizaba como atribución de la Dirección de Estudios. "...examinar y aprobar los preceptores; a las municipalidades o a los patronos, si hubiere algunas que aunque públicas los tengan por ser de fundación particular, elegir preceptores aprobados, y en su caso, señalarles el sueldo; a los mismos cuerpos municipales y patronos y a los párrocos, dividir entre sí el cuidado de que llene su objeto..."

Toca por consiguiente a los Estatutos, operar la concreción de la norma genérica de las Bases, y para tal efecto recurre a instituir la figura de los brevets, sobre los cuales gira la autorización de centros educativos y la penalización por la inobservancia de los requisitos o procedimientos implementados. Es de resaltar que también los docentes de la instrucción privada y los párrocos requerían del brevet expedido por la autoridad educativa gubernamental, para deber de impartir enseñanza, y que corresponde a una forma más por la que el gobierno va retomando control de los procesos de instrucción. En consecuencia, el aperturar una escuela, deja de ser un procedimiento al libre arbitrio del patrocinante o del criterio dogmático de las órdenes religiosas, el Estado asume esa atribución desde un enfoque de judicialización, al extremo de concebir una contravención, como un acto delictivo que debe ser reprimido incluso hasta con cárcel. Igualmente sucede en el caso del docente por mala conducta, inmoralidad o crueldad en el trato de alumnos, en donde se procede severamente con el responsable, no reparando

incluso en introducir para el efecto regulaciones de carácter penal en una normativa estatutaria de naturaleza educativa. Las disposiciones contenidas en los arts. 16 y 17, así lo determinan:

Art. 16. Cualquiera que abra una escuela primaria contraviniendo a las disposiciones contenidas en los artículos precedentes, debe ser juzgado por la autoridad judicial, del pueblo o del circuito, y condenado a una multa no menor de cinco pesos ni mayor de cuarenta, y la escuela será cerrada. En caso de reincidencia el delincuente será condenado a una prisión de quince a treinta días y a una multa de veinte a ochenta pesos.

Art. 17. Los institutores que tienen escuela privada, a excitación de la comisión del departamento, de que hablará el artículo treinta y siete, o por la dirección de estudios o del ministerio del gobierno, pueden ser citados ante el poder judicial del lugar o del circuito por causa de mala conducta o inmoralidad en que se comprende la crueldad con los discípulos, y por estas acusaciones ser suspensos, o privados del ejercicio de su profesión temporal o perpetuamente. El juez oír al acusado y fallará sumariamente: lo mismo será tratado el recurso de apelación, que deberá interponerse como disponen las leyes, y que en ningún caso suspenderá los efectos del fallo. Todo lo dispuesto se entiende sin perjuicio de los procedimientos por crímenes y delitos y por las contravenciones a las leyes.

El título que continúa regula principalmente lo relativo a la promoción de las escuelas de primaria elemental y superior, disponiendo la obligatoriedad en el ámbito municipal de contar por lo menos con una escuela primaria elemental, cuyo propósito se identifica en la búsqueda de ampliación de cobertura educativa, frente a la reducida existencia de escuelas de primeras letras preferentemente destinadas a los sectores selectivos legado del modelo educativo colonial. Así mismo determina que a nivel del ámbito de cabecera departamental, debe preverse por lo menos una escuela primaria superior, que corresponde a los

establecimientos que estarían cubriendo el segundo ciclo de la instrucción primaria. Regulaciones que disponen:

Título III De las Escuelas Primarias Públicas

Art. 18. Son escuelas primarias públicas aquellas que lo sean en todo o en parte las municipalidades, los distritos, los departamentos o el Estado.

Art. 19. Toda municipalidad por sí sola, o reuniendo sus recursos a los de la otra, u otras vecinas, está obligada a tener por lo menos una escuela primaria elemental. Esta reunión no tendría lugar sino entre pueblos que no disten más de una legua de aquel en que debe quedar la escuela.

Art. 21. Las cabeceras de departamento deberán tener además de una escuela primaria superior, y según vaya siendo posible las habrá en todos aquellos pueblos que aseguren con fondos bastantes los gastos necesarios.

Mientras que las Bases, formulan un contenido regulatorio dirigido al arreglo específico de la instrucción pública, los Estatutos amplían tal orientación a la instrucción en general, de forma que su normativa abarca tanto al sector público como al privado. Desde tal enfoque se hace necesario ampliar sobre un componente que las propias Bases desde una mirada genérica abordan, como lo es lo referente a las autoridades encargadas de la instrucción primaria; y que se había restringido en función de la Dirección de Estudios como la máxima autoridad en materia educativa. Dicho desarrollo los mismos Estatutos lo hacen expreso cuando citan en el Art. 30. “La Dirección General de Estudios tiene sobre la instrucción primaria las atribuciones que le fueron conferidas por el Decreto de Basas para la instrucción pública, dado por el gobierno en virtud de facultades extraordinarias del decreto de 1º de marzo de 1832 y las conservará con las explicaciones que este decreto hace, y con las modificaciones que contiene, exigidas por la mejor combinación.”

Los Estatutos encuentran como la forma de descentralizar a la Dirección de Estudios, la institucionalización de las comisiones de vigilancia las que crea tanto a nivel departamental como municipal, con el objeto que la autoridad educativa tenga presencia nacional, a efecto que se hagan cargo de la administración y control de los procesos de instrucción. Lo cual regula en el “Título IV De las Autoridades encargadas de la instrucción primaria”, determinando en los artículos 31 y 32, lo siguiente:

Art. 31. La Dirección de Estudios ejercerá sus atribuciones sobre la instrucción primaria por medio de las comisiones de vigilancia que cría este estatuto en todo el Estado, y esas comisiones mantendrán correspondencia con la dirección, de manera que ella pueda hacerles todas las prevenciones que exijan los progreso de la instrucción y como subordinadas a la dirección instruirle del Estado que tenga para obtener por su medio la corrección de abusos, la propagación de los establecimientos de enseñanza y sus mejoras.

Art. 32. El gobierno ejercerá su acción sobre la instrucción pública entendiéndose con la administración particular de ella, o con los agentes de la administración general, es decir, que en el primer caso se dirigirá a la dirección de estudios, y por su medio a las comisiones de vigilancia; y en el segundo caso a los gefes (sic) políticos. Y para que no se compliquen las funciones que corresponden a la administración general y a la particular de la instrucción, se declara que es del resorte de aquella todo lo que queda encomendado a sus gefes (sic) políticos y a las municipalidades, y de esta, todo lo que debe estar bajo el poder de las juntas de vigilancia, por otro principio debe también fijarse esta diversa intervención. Si se trata con las municipalidades de cualquiera punto relativo a los fondos y gastos de la instrucción general; pero si la materia se versa sobre la elección de maestros, la dirección de la enseñanza, la vigilancia sobre ella, o sobre sus métodos; esto corresponde a la administración particular.

Gráfica No. 5
Esquema de la Autoridad Gubernamental para la Instrucción Primaria



Fuente: análisis de la presente investigación

Tanto para el ámbito municipal como al departamental, al crear las comisiones de vigilancia, los Estatutos asientan el primer antecedente de lo que vendría a ser en la actualidad, la supervisión educativa; define para el efecto la forma de integración de las mismas; en dicho proceso se da un rasgo diferencial en el caso de la comisión municipal, resalta el hecho que en pleno período de gestión liberal, se continúe recurriendo a la figura del párroco, mientras que a nivel de la comisión departamental, tal inclusión ya no aparece; pero por otra parte se recurre a integrar con autoridades provenientes de dependencias ajenas al ámbito educativo.

Desde una mirada comparativa la integración de ambas comisiones quedó conformada de la forma siguiente:

Tabla No. 1
Formas de Integración de las Comisiones de Vigilancia

Comisión de Vigilancia Municipal	Comisión de Vigilancia Departamental
Art. 33. Habrá para cada escuela municipal una comisión local de vigilancia, compuesta del gefe (sic) político del distrito donde resida, y en los demás pueblos del alcalde primero, del párroco del lugar, de dos municipales y de uno a tres de los vecinos más notables; el gefe (sic) político y en su falta el alcalde será el presidente. Los vecinos mencionados serán designados por nombramiento de la comisión departamental. Cuando en la comprensión de una municipalidad haya más de una escuela, todas las que existan pueden estar bajo la inspección de una sola comisión.	Art. 36. En cada capital de departamento se formará una comisión de vigilancia para todo él, y la habrá también en aquellos distritos que por muy populosos, o muy remotos crea el gobierno que deba haberla. Art. 37. Son miembros de la comisión departamental el gefe (sic) político, el juez o magistrados del distrito, el administrador de rentas, un instructor primario de escuela superior nombrado por la dirección de estudios y tres personas designadas por ella, entre las que gocen de más consideraciones públicas y a quienes sus ocupaciones no impidan dedicarse a esta; y serán escogidos entre los amigos de la instrucción. Los gefes (sic) políticos presiden siempre las comisiones a que son llamadas. (...)

Fuente: análisis de la presente investigación.

La presencia de párrocos a cargo de procesos educacionales de carácter gubernamental mediada por disposición legal, fue algo recurrente en pleno período liberal, a pesar de la búsqueda de toma distancia entre la instrucción pública y la incidencia procolonial de la iglesia. El citado hecho es posible comprenderse desde dos lecturas interpretativas: la una, referida a la incipiente conformación de la estructura educativa del Estado, y su consecuente carencia de cuadros capacitados, lo que hace incluso se recurra al voluntarismo de vecinos. Desde la otra lectura, se parte del rol protagónico del sacerdote en relación directa con las comunidades, lo cual lo empoderaba como un actor social de gran

incidencia mediadora en diversos escenarios de interacción social. Puede considerarse que mientras el secularismo liberal confrontó al poder eclesiástico, no logró afectar el proactivismo del párroco o cura; por ello mantuvo una credibilidad sostenida en el campo educativo. Como al respecto expresara Serrano “El párroco formaba parte de la vida del pueblo de una manera muy directa, porque las instituciones las encarnaban las personas mismas. Era una autoridad. (...) Tanto por la frecuente comunicación con el vecindario a que no puede negarse por los asuntos de su ministerio (...) Y como todas las otras autoridades, era parte de los conflictos del pueblo del cual probablemente nadie se podía sustraer. Sus propias funciones sacramentales lo llevaban a estar inmerso en los conflictos conyugales, familiares y extramatrimoniales. La confesión le daba mucha información.” (2008, p. 302)

El artículo 41, definía las funciones de la comisión de vigilancia municipal, que eran fundamentalmente de naturaleza inspectora, comprendiendo un campo de acción tan amplio que abarcaba tal diversidad de aspectos que hoy en día serían impensables, relativos a:

- Exactitud de maestro y los discípulos,
- Libros que se les ponen en manos,
- Observancia del método y de los reglamentos prescritos a la escuela o establecimiento,
- Si el maestro tiene los brevets prescritos por el presente estatuto, y si goza de consideración pública,
- Estado de los muebles la escuela y el de sus fondos,
- Castigos y premios que se den en ella, s
- Salud que gozan los discípulos, su limpieza, porte y asistencia.
- Si hay más o menos niños que aquello que es capaz el local,
- Progreso de los discípulos,
- Limpieza y porte del maestro,
- Si se da gratuita la enseñanza a los pobres en las escuelas públicas.

Otras funciones agregadas consistían en:

- Informa todos los meses a la departamental sobre los puntos de su inspección; (art. 42)
- Forma estados de los niños que asisten a las escuelas, y de los que no están aprendiendo en ellas ni en sus casas, (art. 42)
- Practicar exámenes generales en los meses de diciembre y mayo,, (art. 43),
- Distribuir los premios y dar cuenta de los resultados, (art. 43),
- Velar por que las escuelas remitan sus estados mensuales y demás que están obligadas a dar, (art. 44)
- Presentar a la comisión departamental los candidatos para las escuelas públicas previo informe de la comisión municipal, (art. 46)

Por su parte, la comisión de vigilancia departamental al igual regulaba en diversos artículos las funciones que le correspondían, a saber:

- En virtud de su informe la dirección de estudios podía disolver una comisión municipal y reemplazarla por una especial, (art. 35),
- Inspeccionar y hacen inspeccionar por delegados de su seno o de fuera de él cada seis meses a las escuelas primarias de su comprensión, (art. 48),
- Dar su voto sobre los recursos y estímulos que necesita la enseñanza primaria. (art. 48).
- Promueven las reformas y mejoras, (art. 48),
- Nombran los institutores a propuesta de la municipalidad respectiva, o la devuelven motivando la repulsa; pero los títulos de institutores deben expedirse por el gobierno, (art. 48)

Otro aspecto relevante que regulan los Estatutos es lo relativo al servicio docente, el cual lo continúa normando alrededor de la figura del breveté, desde donde establece el sueldo docente, el carácter de interino a partir de lo cual surge tal categoría en la práctica magisterial, la importancia de establecer la observancia

del cumplimiento de las exigencias morales, y lo que viene hacer también el primer antecedente del escalafón magisterial, al hacer referencia en diversas disposiciones al brevete de primer, segundo y tercer orden. Tales regulaciones se formularon en los términos de:

Art. 51. Durante los años de 1836, 1837 y 1838 se darán brevets de capacidad para maestros de un tercer orden, y bastará que se hallen regularmente instruidos en lectura, escritura y numeración. Los institutores habilitados con brevets de tercer orden no tendrán propiedad sino interinato en las escuelas públicas y el *maximun* de su sueldo será de diez pesos. La propiedad y mayor sueldo se les acordará, si se presentaren a examen y obtuvieren brevete de capacidad de segundo orden.

Art. 52. Los que ahora tienen escuela a su cargo se reputan también interinos, si no tuvieren documento de examen equivalente al brevete de capacidad. (...)

Algo muy propio de los regímenes liberales en el campo educativo, lo fue la adopción del método lancasteriano, y a partir de las Bases para el arreglo general de la Instrucción Pública, así quedó establecido al disponer: “Como el gobierno ve ahora en el caso de señalar los métodos recomienda para las escuelas, el de enseñanza mutua, que la dirección tendrá presente al tiempo de formar el reglamento general de todas ellas (...)” (art. 99) Los Estatutos por su parte, que hacen las veces de la reglamentación que se cita en las Bases, en consecuencia disponen ratificar la norma precedente, al establecer: “Art. 53. En el año 1838 toda escuela pública estará establecida sobre el plan de enseñanza mutua, y ninguna podrá ser provista en individuo que no haya cursado y aprendido este método en la escuela normal.” Puede identificarse en todo caso, que el aporte estatutario es la temporalidad fijada.

Título V Escuela de niñas

Desde las Bases para el arreglo general de la Instrucción Pública, se quedaron establecidos los contenidos del plan de estudios para las niñas, mismo que al no ser tratado en los Estatutos, se entiende que mantuvieron su vigencia sin alteración alguna. Así mismo, las Bases reconocen entre las escuelas de primeras letras a las ya existentes todas ellas vinculadas a proyectos religiosos como beaterios que no pasan de tres más del colegio de la Presentación. Y siguiendo la línea educativa confesional, que en el caso de las niñas contrastó con la educación de niños, incluso dispone que en cada una de las parroquias de San Sebastián y Candelaria haya una escuela de niñas, (art. 27, No. 4). Seguidamente la Bases, contemplan la disposición de: “Luego que sea posible el aumento de estas escuelas costeadas por el Estado, se procurará: (...) 2º... Las haya también de mujeres en todas las cabeceras de mayor vecindario, de los 46 distritos (...) En correlación con tal mandato los Estatutos lo operan en los términos de: “Art. 56. En cada cabecera de departamento habrá por lo menos una escuela especial de niñas y se procurará solicitando maestra, que sea de orden superior. Las habrá también en pueblos que puedan contar con fondos para establecerlas. Estas escuelas estarán a cargo de institutrices.”

El principio de igualdad pilar fundamental en la doctrina liberal, operó en el campo educativo, desde la premisa de reconocer igual derecho a la educación al hombre y a la mujer; más evidenció una gran debilidad en cuanto a definir la igualdad en relación al contenido educativo, en ese sentido se visibilizó la desigualdad evidentes entre el tipo de educación diverso que se contempló para el niño y la niña. Fue tanta la diferenciación, que las mismas disposiciones garantizaban la separación entre los procesos educativos de los niños y las niñas, la coeducación estaba muy distante de concebirse y privó la tradición de la educación religiosa de donde deviene la educación de las niñas no solo separada sino inferior a la de los niños. En ese sentido fue un fallo de la educación liberal, mantener la carga confesional en la educación de la niña, así como excluirla de las temáticas

científicas. Sin embargo, tal tradición de una educación separada entre el niño y la niña, más allá del régimen liberal, se mantuvo históricamente en el imaginario social hasta los tiempos actuales y reminiscencia de ello, son las escuelas, institutos, normales y colegios solo para varones o mujeres en forma diferenciada. Sus antecedentes desde la normativa educativa se identifican en la disposición siguiente:

Art. 57. En las poblaciones donde no es posible establecer escuelas especiales de niñas, estas recibirán la instrucción primaria en la de niños, bajo las prevenciones siguientes: primera que si el edificio es capaz de dos locales separados, en el uno se tenga la escuela de niños a cargo del maestro, en cuyo caso, no solo no se permitirá comunicación entre las dos escuelas, sino que se procurará que la entrada sea diversa para unos y otros, y no siendo esto posible, que las horas de entrada y salida no sean unas mismas, segunda que si no hubieren dos locales, la escuela de niños se tenga en la mañana, y las de las niñas en la tarde.

De nuevo la categoría de brevete venía a jugar un papel de primer orden tanto para la autorización de funcionamiento de una escuela, tal como lo recoge el Art. 59. “Para obtener escuela pública especial de niñas se necesita uno y otro brevete”, como para determinar el aval de las personas a cargo del aprendizaje, tal como se desprende del artículo 60:

El brevete de capacidad es de primero o segundo grado. El de inferior o de segundo grado se expedirá a las personas que posean los principios de moral y los de religión de que habla el artículo sexto de este estatuto, y que sepan regularmente escribir, leer y numerar, que entienda las labores de aguja, y que tengan las nociones más comunes de economía doméstica. El de primer grado se expedirá a las personas que sepan además de las cuatro primeras reglas de aritmética, reglas de tres, dibujo natural, elementos de

gramática castellana, y que tengan nociones más extensas de economía doméstica

Habida cuenta que la escasa instrucción de la niña, en las contadas escuelas religiosas exclusivas para un sector social pudiente en el periodo final de la Colonia, su enseñanza recaída en religiosas, que por lo mismo, ya en el período inicial post-independentista, implicaba la carencia absoluta de personal docente laico para hacerse cargo de la instrucción de las niñas. Y así mismo, en el corto tiempo no se visualizaban procesos formativos para disponer de personal adecuado como resultado de un proyecto normalista. Tal circunstancialidad llevó a la necesidad de recurrir a opciones alternativas tal el caso de madres de familia, y que dentro de un contexto de provisionalidad se les denominó “*inspectoras*”, que viene a ser la identidad primaria, equivalente a la de institutriz, y que con el tiempo llegó a ser lo que en la actualidad es la maestra de nivel primario. Ahora bien tal opción alternativa estaba sujeta a requisitos de edad y especialmente de estado civil, este último que jugaba un rol decisivo en la habilitación de la futura institutriz a contratar. Los siguientes artículos dan fe de tales regulaciones:

Art. 62. Las comisiones de vigilancia pueden delegar esta para las escuelas especiales de niñas en dos o tres personas del sexo, escogidas dentro las madres de familia más recomendadas, que tendrán el título de *inspectoras*; pero esto será sin perjuicio de lo que incumbe a las mismas comisiones.

Art. 63. Para obtener una escuela pública especial de niñas, la que aspira a ser institutriz, debe tener veintidós años: si es casada debe producir documento de su matrimonio; y no solo atestación de sus buenas costumbres, sino también de las de su marido, o acto legal de su divorcio, y de que éste no se ha verificado por culpa de ella.

Título VI De las disposiciones relativas a los pueblos indígenas, su civilización y su instrucción.

El liberalismo en América Latina, al adoptar acríticamente un proyecto de la modernidad construido desde la perspectiva civilizadora occidental, incurrió en términos generales en invisibilizar el contexto de la realidad étno-cultural de los pueblos y sociedades latinoamericanos. Como señala Cansino (s. f.) “En este espacio ideológico [la modernidad] no hubo ningún componente referencia o alusión a la tradición cultural indígena. Los pueblos indígenas fueron marginados como parte de un pasado remoto y heroico, en la gestión idealizada de la nacionalidad. (...) Al asumir las élites la modernidad europea, como el único modelo válido para construir el Estado (...) no hubo en ellos ningún esfuerzo de adaptar sus discursos a la realidad latinoamericana o de contextualizarlo en ella.” (p. 6) Tal racionalidad liberal tradujo el postulado de igualdad en función de los valores y el pluralismo de la modernidad occidental, en tal sentido se era igual si el indígena se incorporaba al concepto civilizador de occidente, lo cual implicaba la negación de su propia cultura y de su idioma.

La referida racionalidad al trasladarse al espacio educativo, funcionó desde el asimilismo cultural para efectos de atender la educación de los indígenas, así se explica en principio la denominación del presente Título de los Estatutos: “Civilización e Instrucción”, en referencia a la población indígena. Reflejaba que el proceso civilizatorio debía ser irradiado a través de la instrucción pública, lo que a su vez hacía evidente la debilidad del liberalismo en cuanto a su falta de preparación para procesar la diversidad y la contextualidad socio-cultural. Es así como la propuesta educativa liberal guatemalteca no viene a ser la excepción de tal aplicación en toda Latinoamérica. Para tal efecto, los Estatutos abordaban por primera vez el tema de la educación indígena, ya que en las Bases, no hay mención del mismo, para ello lo enfoca desde tres escenarios: patrocinio, colegios o escuelas de niños indígenas y escuelas primarias de ciclo elemental

Escenario del patrocinio educativo

Desde el presente estudio, se identifica como *patrocinio*, a la estrategia educativa por la cual se buscó a personas a quienes se denominó *protector* o *protectora*, para que mantuvieran en sus casas o en los colegios a un niño (protegido) o niña (protegida) indígenas, con fines instructivos. Procedimiento que se encargaba para su mediación a la figura de mayor contacto con la población indígena, como lo era el párroco, al cual la propia ley lo facultaba para “persuadir”, Lo cual se regulaba en los términos de:

Art. 66. Será acordado por el gobierno una medalla de oro de mérito a cualquiera individuo nacional o extranjero que presente en todo el año de 1836 el mejor sistema o método de civilizar y dar a la enseñanza primaria y con ella el conocimiento del idioma castellano a los indígenas. (...)

Art. 69. Se formará una inscripción de amantes de la civilización y del mejoramiento de indígenas. Se hará por los párrocos los cuales se dedicarán a persuadir a los parroquianos que el objeto de dicha inscripción es muy propio de la caridad evangélica y de los sentimientos humanos y patrióticos. Todos los que inscriban contra la obligación de mantener en sus casas o en los colegios un niño o una niña indígena, de darle alimentos, cama, vestuario e instrucción en primeras letras y en oficios domésticos o en algún arte, (...)

Art. 74. Los padres que quieran entregar a sus hijos como protegidos, lo avisarán al párroco y este los mencionará en su registro con la nota de ofrecidos.

Escenario de colegios o escuelas de niños indígenas

Constituye un escenario explicable desde el momento histórico, pero que encerraba un tratamiento en la práctica excluyente a la población nativa, ya que la

separaba del acceso a las escuelas de primeras letras en general; no se disponen de antecedentes de hasta donde avanzó su funcionalidad; de lo que hay certeza es que en todo caso su continuidad se vio frustrada con la ruptura de la gestión liberal, y tal instrucción indígena tuvo que esperar un largo trecho para ser de nuevo visibilizada. Es así como se, regula en el concepto de: “Art. 80. En cada cabecera de departamento habrá un colegio de niños indígenas a cargo del maestro de la escuela superior.”

Cabe adicionar, la autogestión que el gobierno establecía para mantener la asistencia de alumnos indígenas a los colegios o escuelas, misma que se determinaba proviniera del producto de la siembra a costa de los pueblos de indígenas; tal como el articulado siguiente lo dispone:

Art. 77. Cada departamento costeará la subsistencia de tres niñas, por lo menos, dando en especie productos de la siembra de comunidad de que se hablará adelante en la cantidad correspondiente. Las niñas estarán en el colegio seis años a lo más, y cuatro a lo menos.

Art. 81. Para los gastos de enseñanza, habitación, amueblado, sueldos, premios y demás se aplicará la mitad del producto de la comunidad. Los que haga cada niño en su subsistencia serán costeadas por los pueblos de indígenas con una siembra de comunidad, remitiendo en especie la parte de la cosecha que basta al mantenimiento de los niños que tengan en el colegio.

Art. 82. Los pueblos en que los ladinos solos o unidos a los indígenas, quieren hacia la siembra de comunidad, tendrán derecho de enviar a un niño al colegio, o todos aquellos para que baste el producto de la siembra.

El plan de estudios en las escuelas de indígenas, equivalía al ciclo de instrucción primaria elemental, y la prioridad de la enseñanza se centraba en entender y

hablar el castellano, como herramienta de asimilación cultural; tales contenidos de estudio se establecían de la forma siguiente:

Art. 87. A los colegiales se les enseñará a hablar la lengua castellana, a leer, escribir y las cuatro primeras reglas de aritmética; agricultura práctica, a cuyo efecto tendrá cada colegio un campo o huerta designada por la respectiva municipalidad, cuyos productos se dividirán entre el maestro y los alumnos para proporcionarles más goces, música, principios de dibujo lineal y las cosas más usuales de economía doméstica. La moral es una materia muy particularmente recomendada, procurándose que los niños reciban lecciones orales y ejemplos, más que escritas y de memoria.

Art. 91. En las escuelas de pueblos de indígenas lo primero que se procurará enseñar será a entender y hablar el castellano, dedicándose a ello los maestros al mismo tiempo que den lecciones de leer, escribir y numerar, y las prácticas de economía doméstica, sin pasar a otra cosa mientras los discípulos no hablen castellano.

Escenario de escuelas primarias de ciclo elemental

Este escenario preveía el caso de escuelas primarias más allá de la cabecera departamental específicas para niños indígenas, y contemplaba a las escuelas primarias en general, que de hecho eran más accesibles, lamentablemente el mismo se visualizaba del suyo limitado y restrictivo, tal como lo evidencia el artículo a continuación: “Art. 83. Todos los pueblos de indígenas que tengan escuela elemental, por si, o unidos a otros, costearán el mantenimiento de un niño, haciendo la siembra que corresponda. Todos los que no la tengan enviarán a un niño por cada mil almas de su población.”

En suma, el aporte del liberalismo a la educación indígena con las restricciones y exclusiones propias de la época, su mayor valor reside en la visibilización del

sector indígena, en el sentido que busca su inclusión como sujeto en un proceso que por varios siglos venía siendo marginal, y cuando mucho objeto de instrumentalización centrada en la evangelización como finalidad. Con todo, la concepción educativa liberal, fue un avance en América Latina, y su reversión en un período inmediato, representó el quiebre de una iniciativa de la cual su alternativa, requirió más de 150 años para hacer nuevamente presencia significativa.

Título VIII De las escuelas dominicales de adultos

Al igual que el tema de la educación indígena, el de educación de adultos, por primera vez se abordan desde los Estatutos, ya que en las Bases no se trataron. La regulación en materia de educación de adultos se inicia planteando desde un carácter exhortativo apelando a argumentos de triste y deplorable suerte derivada de la ausencia en los primeros años de medios y estímulos para aprender a leer. En tal momento histórico se juzgaba que el adulto ya no le era posible ir a la escuela de primeras letras dado que tenían que dedicarse a buscar subsistir. Si bien se percibía la importancia de educar al adulto, tal visión no pasaba por medio de una formación educativa, sino estaba focalizada a una escuela de lectura en días que no interrumpieran sus actividades laborales cotidianas. El gobierno asumía la responsabilidad de dotar de silabarios y libros manuales, y abría a la exhortativa a una participación espontánea y voluntarista de personas con capacidad de enseñar a leer, en donde obviamente resaltaban los sacerdotes para que aperturaran escuelas de lectura los domingos y días de guarda, y por ello se denominaban escuelas dominicales. La misma norma legal no asumía tal apertura de escuelas de lectura desde una perspectiva institucional, sino como una obra de santificación, que eran las contradicciones en un contexto educativo que buscaba liberarse de lo confesional. Para tal efecto, se dedicaba un único y extenso artículo, entre cuyos principales párrafos se encuentran:

Art. 103. (...) el gobierno exita (sic) a todos los habitantes del estado que se hallen en capacidad de enseñar a leer, y muy particularmente a los párrocos a que abran escuelas de lectura los domingos y días de guarda, en las cuales reciban personas adultas contando con que el gobierno franqueará gratuitamente silabarios y libros manuales para distribuirlos en las mencionadas escuelas, los que hicieren este importante servicio ejecutarán una obra de santificación, más aceptable que otra cualquiera, y lo prestarán a su patria muy recomendable.

El gobierno encarga estrechamente a los gefes (sic) departamentales que promuevan el establecimiento de estas escuelas gratuitas de adultos, y que le informen todos los meses de las que haya en su respectivo departamento mencionando los individuos, y el número de concurrente a cada escuela, con expresión de su edad y sexo; y al fin del año los que en él hayan aprendiendo a leer en las escuelas dominicales.

Con la emisión de los Estatutos para la Instrucción Primaria, concluye todo un proceso de sistematización educativa, que buscó cambios estructurales en la educación nacional, que visualizó desde una integralidad educativa la inclusión de sectores tradicionalmente marginados como el indígena, la niña y el adulto.

Puede decirse que en materia educativa, las últimas disposiciones de Mariano Gálvez, fueron la emisión del decreto legislativo del 17 de agosto de 1836, por el que se le confiere facultades extraordinarias para poner en marcha la reforma educativa; y el decreto de fecha 31 de octubre de 1837, por el que se aprueban los estatutos de la Academia de Estudios; ya que el 1 de febrero de 1838, dimitía del cargo de jefe de Estado, y con ello se extinguía la posibilidad de la consolidación de la reforma educativa. Como se dijera del propio Gálvez: "...en su afán de progreso, pensó que ninguna reforma sería posible, mientras no se introdujera una reforma en la educación del pueblo y a ello dedicó sus primeras actividades". (Gordillo 1944, p. 7).

Mariano Gálvez representa en ese sentido, como lo acuñara González (1980, p. 229) "...una existencia fecunda en una época turbulenta", los poderes tradicionales que afectó especialmente el eclesiástico reaccionario, temeroso como analógicamente apreciara Serrano (2008) "...de que la religión dejara de ser el eje estructurante de la sociedad...", (p. 18) llevó a que el sector conservador conspirara y derrocará a su gobierno, aunado a factores como la profunda división al interno del Partido Liberal, que rayó en abiertas deslealtades y la mala relación que lo dejó sin apoyo con el gobierno federal y que generó confrontaciones con Francisco Morazán, presidente de la Federación, precipitaron el triunfo de la insurrección y la caída del gobierno presidido por Gálvez, y con ello la ruptura del período político liberal y por ende del contexto educacional inmerso en el paradigma filosófico-ilustrado, que aunque no logró por el corto tiempo consolidar sus propuestas, dejó la siembra de una semilla de cambios que solo la posteridad hizo posible su concreción para ya no retornar al oscurantismo conservador que precipitó los avances alcanzados en la primera modernidad no solo educativa sino sociopolítica. Como con justicia señalara Arriola (1961) "Sin caer en la hipérbole, innecesaria en un juicio crítico formulado a distancia de la época en que le tocara actuar, lejos de toda tendencia apasionada, puede decirse que Gálvez fue un gobernante de lujo en un país donde los beneficiados de las reformas sociales son los primeros en anular a sus dirigentes." (p. 119) Zeceña por su parte señala: "La libertad, ciertamente que resuelve todos los problemas y allana todas las dificultades (...) fracasa porque es inútil y peligroso lanzarse al campo de las reformas políticas y sociales cuando las tendencias de la nación no las reclaman; cuando su espíritu, encariñado a sistemas tradicionales de opresión, rechaza instintivamente lo nuevo, viendo en cada reforma una amenaza para la tranquilidad, un golpe que va arrebatándole las costumbres de sus mayores." (1957, p. 22)

Finalmente el análisis del contexto del presente período histórico, se resume con la expresión de Batres, (1957, p. 124) quien categóricamente enjuicia:

Para apreciar en todo su valor el mérito de la obra del doctor Gálvez, es preciso atender al estado deplorable que guardaba la educación y la instrucción en Guatemala, aún después de la Independencia. Era el sistema español de antaño, con procedimientos y prácticas absurdas, en las pocas y estancadas escuelas. En materias universitarias, persistieron la autoridad, el dogmatismo y la fe, sobre la razón y la ciencia. Era una algarabía incoherente de disputas contradictorias y vanas sutilezas peripatéticas. Fue preciso que un sabio, como Gicoechéa, fuera redentor y mártir, para desterrar aquello que nombraban filosofía, y resultaba un torrente de palabras en un desierto de ideas, sobre el *ente*, *el ser*, *el substractum*, y otras jergas inútiles. (...) Fue preciso que otro hombre práctico, y sin prejuicios ilustrado y reformador, don Mariano Gálvez, modernizase la enseñanza, los estudios y la educación. (...) tocó como el reformador de la instrucción pública, desterrar sistemas tradicionales y monárquicos, calculados para sancionar desigualdades y regímenes tiránicos.

3.2. Contexto Educativo en el segundo período 1838-1871 y la prevalencia del Paradigma Teológico-Conservador

Antecedentes de la transición liberal-conservadora:

El primer período estudiado, no se caracteriza por el predominio de un paradigma, por lo mismo no se puede concluir que se hubiese asistido a una transformación de paradigma alguno; sino puede señalarse con mayor propiedad que durante tal período inmediato al movimiento independentista se presentó la confluencia de dos paradigmas: el teológico-conservador y el filosófico-ilustrado; en el que se dieron movilizaciones de avance y desplazamiento entre ambos paradigmas, todo ello inserto en un contexto de contradicciones, conflictos y confrontaciones, que ante la influencia de acontecimientos y corrientes filosófico-políticas externas, fue creando condiciones de desplazamiento del paradigma teológico-conservador, pero no su supresión, de forma que en la medida en que fue percibiendo el mayor grado de amenaza por el avance del paradigma filosófico-ilustrado, supo el paradigma teológico-conservador, impulsar su poder cautivo y revertir los logros del avance, haciendo retornar los progresos obtenidos en la gestión liberal, a las condiciones originarias de la dominación hegemónica del poder conservador, equivalentes a las condiciones de la Colonia.

Como señala Pinto (1996, p. 4-5)

Según los liberales, con el retorno al poder de los conservadores hacia 1838 se había vuelto prácticamente a tiempos coloniales, lo que pareció justificarse por el peso que asumió entonces la Iglesia y la vieja élite de familias criollas, con la reimplantación de instituciones como los corregimientos. Es decir, los conservadores venían a ser los responsables directos de la restauración del peor oscurantismo colonial. Para los conservadores, por el contrario, el origen de todos los males que se

enfrentaron desde la independencia se encontraba en el liberalismo y su reformismo radical, su afrancesamiento político, en el trasplante de instituciones no apropiadas para Guatemala. Este sería el caso, por ejemplo, de los cambios que se hicieron en el sistema municipal, la implantación de los códigos de Livingston y otras reformas...

La ruptura de la unión centroamericana con la declaración de disolución de la Federación en 1838, a través del Congreso Federal, reunido en San Salvador, marca el inicio del segundo período del presente estudio que se instaura hasta 1871, y a la vez el análisis de la incidencia del paradigma teológico-conservador en el contexto educativo, que irrumpe y produce el quiebre de los avances del paradigma filosófico-ilustrado.

Al respecto Pinto señala: (1996, p. 21)

...entre 1838 y 1839, y sacando ventaja de la división liberal entre galvistas y partidarios de José Francisco Barrundia, los conservadores logran prácticamente hacerse dueños de la situación. (...) Este creciente activismo político conservador, se vio consumado a principios de 1840, cuando Morazán es derrotado definitivamente en la propia ciudad de Guatemala, en un intento militar desesperado del caudillo por inclinar la balanza a favor de la causa liberal federal. Desde entonces hasta 1871, los conservadores permanecerían en el poder.

Por su parte, Cambranes en su prólogo a la reimpresión de la obra “Recopilación de Leyes de Guatemala”, de Pineda de Mont M., señala:

La administración del Estado y la organización clerical estaba tan íntimamente vinculada durante la dictadura conservadora que difícilmente puede pensarse en la una sin tomar cuenta la otra. Los “negocios eclesiásticos” apenas se diferenciaban de los estatales. La religión católica

era la religión dominante del Estado, sin existir la libertad de cultos. (...) Las exigencias de la Iglesia se convertían en leyes estatales, y la puesta en práctica de las mismas influía también en la salvaguardia del poder estatal. (...) Rafael Carrera supo muy bien entrelazar los intereses de la Iglesia y de los civiles, utilizándolos como apoyo del poder estatal central por casi tres décadas. (1979, p. X)

El régimen conservador supuso el retorno al poder del discurso de la colonialidad, mediante un orden colonial que se prolongó en la República, reflejado entre otras cosas con el retorno a las Constituciones de 1686, en cuanto a la educación universitaria, y la educativa en general a condiciones de tiempos coloniales, tal regresión como es de suponerse giró en función de lo religioso como factor de dominación, lo que representó el restablecimiento del Estado confesional, que logra a su vez restaurar el paradigma conservador desde una visión simbólica, cultural, misional y dogmática, como forma de generar una absorción identitaria nacional ante un proceso de dominación simbólica/doctrinal de racionalidad colonial.

El peso inmenso de la Iglesia católica, el sentido ofensivo, de revancha, explica las modalidades que tuvo la restauración. Apareció un poder militar-clerical encabezado por un caudillo mestizo, el general Carrera, rodeado por la élite criolla conservadora, que el 1 de octubre de 1854, desde la Asamblea, lo eligió presidente vitalicio. ¿No constituye una paradoja que la acendrada aristocracia oligárquica eligiera a un mestizo, de origen campesino, como su autoridad permanente? En la historia de Guatemala, Carrera inauguró el poder arbitrario, personal y violento; «inauguró» la práctica de confundir la independencia de los tres poderes del Estado, al ejercitar funciones ejecutivas, emitir leyes y aplicar justicia. La confusión de funciones reduce el Estado a una modalidad pre-moderna y contraría su legalidad básica. (PNUD 2009-2010, p. 19)

En resumen, “Durante el Régimen de los Treinta Años algo se avanzó de forma zigzagueante en la estructuración de lo estatal; hubo limitaciones de todo tipo, tanto en lo político y social como en lo nacional y cultural. Con respecto a lo primero, el papel de la Iglesia, de las corporaciones religiosas, el Consulado de Comercio y la Asociación de Amigos del País, entre otras instituciones, limitó ámbitos de la jurisdicción público-estatal. La hegemonía fue solo violencia. Con respecto a lo segundo, la nación homogénea no podía proyectarse, pues las relaciones de dominio eran en esencia excluyentes (como se define previamente), como se hizo con la ciudadanía en la *Constitución* de 1857 (sic)”. (PNUD 2009-2010, p. 19)

Una lectura diferencial del enfoque histórico religioso tradicional y de la historiografía conservadora, y por lo mismo poco frecuente por su objetividad lo hace el análisis del S. J. Sariego (2010, pp. 5-6), cuando expone:

Conviene recordar que la Iglesia fue uno de los sectores más resistentes a las reformas de la Federación Centroamericana. En la Iglesia se concentraba el pensamiento más reaccionario a los cambios. La tensión creció, en buena medida, porque Morazán manejó el tema religioso sin concesión alguna a la tolerancia. La jerarquía fue expulsada del país, los conventos y órdenes religiosas suprimidas y la enseñanza religiosa proscrita. Sin embargo, desde 1840 a la Federación le siguió la república conservadora. Se fueron imponiendo gobernantes que unían el caudillismo con el pragmatismo de su gobierno. Consideraban que más allá de los grandes proyectos liberales, Centroamérica era aún una región agrícola, campesina y pobre que no estaba preparada para las grandes utopías de la reforma liberal. La religión era para este grupo, el vínculo ideológico fundamental que podía mantener firme la cohesión social de la población. De todos los exponentes de este modelo de gobierno entre caudillista y militar, ninguno como Rafael Carrera. En él se unía el viejo modelo de caudillo conservador con la postura más tradicionalista ante los cambios políticos.

Restauración del Estado colonial-conservador:

Con la renuncia de Mariano Gálvez y la caída del gobierno liberal –el 2 de febrero de 1838-, se dio lugar al restablecimiento del régimen conservador, instaurándose el gobierno conocido en nuestra historia con el nombre de “*Régimen de los 30 años*” a cargo de Rafael Carrera. Tal como lo describe Torres R. (2008, p. 350)

Se rompió la República Federal, legalmente, cuando una comisión de alto nivel (sic) recomendó la medida de separación el 20 de marzo de 1847 y el fin de los lazos y de los compromisos de Guatemala con la Federación y la proclamación de la república independiente. Se satisfacía así lo que era no solo del interés de las fuerzas conservadoras nacionales y centroamericanas, sino de la Iglesia católica y sobre todo de los intereses imperialistas de la política inglesa en esta región. La miserable conspiración de Mr. Chatfield, cónsul británico, dio resultado. De paso, recordemos que la oligarquía conservadora también fue eurocéntrica, pero no por la Francia revolucionaria y republicana sino por la Inglaterra reformista e imperial. Este país influyó poderosamente en el ánimo conservador, pues fue el mercado importador/exportador más importante en todo ese siglo y el acreedor histórico del país.

La ruptura formal de la Federación se emite por el Congreso Federal reunido en San Salvador, donde decreta que los Estados de la República de Centro América son libres para constituirse del modo que tengan por conveniente. Decreto que dispone:

CONSIDERANDO

Que la experiencia ha acreditado que la diversa localidad y circunstancias de cada uno de los Estados de la Unión, exige que tenga mayor amplitud para su organización interior, limitada únicamente por la forma de gobierno popular representativo, y con las restricciones indispensables para mantener la unión

federal, dando la fuerza y respetabilidad en lo exterior y haciéndola útil a los Estados mismos para su conservación, paz y defensa, manteniendo al mismo tiempo las garantías que nunca pueden alterarse sin grave daño del orden social.

Teniendo presente que es justo y debido atender a su reclamación por la reforma del título 12 de la Constitución federal como necesaria para organizarse de una manera más conveniente a sus intereses particulares.

Complaciéndose el Congreso en procurar por este medio la conservación del orden y la felicidad pública, por unanimidad de votos ha venido en decretar y

DECRETA

1. Son libres los Estados para constituirse del modo que tengan por conveniente, conservando la forma republicana popular representativa y división de poderes.
2. Queda derogado el título 12 de la Constitución federal de 22 de noviembre de 1824, y sustituido con el anterior artículo.

Pase a las Asambleas de los Estados para su conocimiento y resolución.
Dado en San Salvador a 30 de Mayo de 1838.

El título 12 de la Constitución de 1824, derogado, hace referencia al “Poder legislativo, del Consejo Representativo, del poder Ejecutivo y del judicial de los Estados. En consecuencia no se deroga la Constitución Federal en su totalidad de manera expresa. Sin embargo por virtud del numeral 1, que deja en libertad a los Estados para organizarse como repúblicas autónomas, implícitamente el nexo federativo se disuelve, en vista que marca la disolución automática de las autoridades federales. Sin embargo, no representa el surgimiento inmediato de

estados nacionales, tal como lo señala Herrarte (1972) “Los acontecimientos nos revelan que los Estados, al romper el vínculo federal no formaron verdaderas repúblicas soberanas e independientes, sino siguieron siendo un complejo regional con características especiales, vinculadas estrechamente en lo social, en lo económico y en lo cultural, como ya lo estaban geográficamente. (...) Roto el vínculo federal, los Estados permanecieron inconstituidos por varios años. Cada uno protestaba que pertenecía a la nación centroamericana y que la separación era temporal, originada por los vicios de la Constitución.” (pp. 45-46). Al respecto hay que marcar la diferencia, con el Estado de Guatemala, no tanto por un espíritu legítimo de conformar una soberanía republicana, sino por razones de poder político de quebrar el proyecto federalista de cuño liberal, optó por crear sus propios instrumentos legales que fueron dándole perfil constitucional a la autonomía de la República.

En efecto, en los inicios del régimen gubernamental de Carrera, al no reconocerse la constitución estatal de 1825 mucho menos lo que quedaba de la constitución federal de 1824, tampoco se procedió a emitir una nueva Constitución que la sustituyera, en su defecto se suplió por la emisión en 1839 de Leyes Constitucionales, sancionándose la Ley Constitucional del Organismo Ejecutivo (29 de noviembre) Ley Constitucional del Organismo Judicial (5 de diciembre), Ley de la Asamblea Constituyente (5 de diciembre), ésta última que años más adelante aún con la aprobación de una nueva carta constitucional, continuó rigiendo como ley fundamental; aunque para formalizar expresamente el reconocimiento de Estado autónomo se haya hecho ocho años después (1847), de tácito ya se había hecho antes, mediante la figura de leyes constitucionales, que por única vez en la historia legal de Guatemala, no solo sustituían a una Constitución, sino más adelante condicionaban a la propia Constitución la cual pasaba a supeditarse a tales leyes. Tal declaración de Estado autónomo, fue lo que dio lugar cuatro años después a la Carta Constituyente de 1851, que representa el diseño constitucional no solo más restrictivo sino obtuso y confesional, en la historia constitucional del país.

En el caso del Estado de Guatemala, tal como reconoce García (1976), su constitución estatal de 1825, estuvo vigente hasta el rompimiento de la Federación. El Estado guatemalteco conjuntamente con el de Costa Rica, no se adhirieron a ninguna de las iniciativas de reconstrucción de la República Federal y bajo el régimen de Rafael Carrera, se optó por proclamar por un decreto específico el 31 de marzo de 1847, a Guatemala como República independiente, postura a la que más adelante se adhirieron las demás naciones centroamericanas. Sobre el particular expresa Torres-Rivas, “La proclamación de la República de Guatemala, el 31 marzo 1847, expresa una voluntad de crear un poder soberano; fue como un segundo momento independentista, una victoria de los conservadores criollos, aceptada por los liberales.” (2008, p. 357)

Es así como trece años después de haberse desvinculado de la Constitución federativa, y cuatro años después de la proclamación de Guatemala como república independiente, el 29 de mayo de 1851, se aprueba la nueva Constitución ya como república autónoma; al respecto García (1976) señala: “El camino a la sacralización constituyente del poder de los nuevos grupos, es errática y se prolonga desde el año 39 hasta el 51. Cuatro proyectos constitucionales con sus asambleas frustradas se suceden. En mayo del 39, la primera que funciona por 4 años, promulga las leyes constitucionales de ese año -del organismo ejecutivo del judicial, reservándose la asamblea el legislativo- orientadas a fortalecer el poder presidencial a la medida del nuevo caudillo.” (p. 212). Por su parte, Torres R. expresa: “Una Asamblea Constituyente convocada para normalizar la vida política (29 de mayo de 1851) ya tuvo predominio conservador; de sus integrantes, la mitad eran sacerdotes. La Constitución restringió la ciudadanía a los hombres que tuvieran una profesión, oficio o bienes significativos y que pudieran leer y escribir; además, limitaba el sufragio a los cabezas de familia mayores de 25 años o 21 si fuesen casados. Vale la pena recordar que en las mismas fechas en Europa se establecían similares criterios restrictivos para no ampliar la ciudadanía.” (2008, p. 353)

Cuatro años después la Constitución de 1851, sufre el 4 de abril de 1855, su primera reforma, la que se realiza con el objeto de proclamar a Rafael Carrera, Presidente Vitalicio “...por favor de la Divina Providencia y voluntad de la Nación...” Al respecto, Torres R. la asocia en los términos de: “La presidencia vitalicia fue una copia de lo que ocurría en México, la de López de Santana y la del emperador Maximiliano, por quien tenían los nobles guatemaltecos una carnal simpatía.” (2008, p. 351)

La restauración del régimen colonial-conservador, configuró el imaginario que las instituciones de la colonia se constituían en el referente central de la vida cultural, política y social de la nación. Desde tal racionalización, el poder e influencia de la colonialidad se vio identificada con la iglesia la cual se constituyó en el factor determinante sobre todo en el ejercicio hegemónico de la colonialidad del ser y el saber, compartiendo con la autoridad secular la colonialidad del poder, orientado hacia el control de la gestión de la autoridad pública. En suma la colonialidad religiosa como factor de poder subalternizó la subjetividad de las relaciones socio-culturales. Torres R. (2008) lo expresa en la forma siguiente: “La consolidación del dominio conservador fue total y tuvo rasgos de poder absoluto por el molde clerical que le dio forma y por los contenidos de fuerza del pasado colonial. La élite conservadora vivió momentos de crisis de hegemonía, incapaz de articular un poder institucional estable; su oposición al liberalismo fue siempre defensiva, respaldada por la Iglesia que sufría el embate anticlerical.” (p. 351). Otro aspecto que abarcó la colonialidad lo fue la reproducción legislativa de la colonia como fundamento de derecho, al respecto Zeceña planteó: “La legislación involucrada con la española, habíase convertido en un verdadero caos, sin esperanza de progreso.” (1957, p. 27)

En Guatemala, la Iglesia también se ocupaba de aspectos más mundanos, como ser gran propietaria de haciendas, ganado, casas y otras riquezas, al punto que era la mayor propietaria de esclavos. El pensamiento clerical de los conservadores destruyó los límites de lo público y lo privado, de lo

confesional, que es personal, con lo político, que es colectivo. La Iglesia católica detentó un enorme poder de censura y castigo, no solo por la vía espiritual del pecado y la culpa, sino también con expedientes mundanos de los azotes, la tortura, el dolor físico. (Torres R., pp. 362-363)

El Estado confesional configurado en el régimen conservador de los 30 años, representó en materia educativa un retorno al Estado español colonial, que alcanzó el nivel de Estado misional. Se señala por diversos analistas que un Estado confesional se caracteriza por reconocer y proteger una religión establecida como oficial en este caso la católica; mientras el Estado misional tiene como fin primordial procurar atraer a sus vasallos a la fe católica, es decir promover el establecimiento de esa religión; y que fue lo reprodujo culturalmente la educación, o sea las condiciones de un Estado misional, en tal período conservador.

Señala Zeceña (1957, p. 24)

Y la época llamada de los “treinta años”, lejos de educar al país para una era de prosperidad, por reacción natural, lo mantuvo en un statu quo abrumador; y aún más: lo hizo retroceder en la marcha progresiva hacia el derecho iniciada allá en tiempos de la independencia. Puede decirse que seguimos gobernados por la Colonia, pues si bien nuestra independencia de la madre patria era una hermosa realidad, también es un hecho que en nuestras instituciones, en nuestro régimen interno, nada cambiamos y el gobierno se ajustó a los viejos contornos, a los sistemas antiguos desacreditados ya; y en todas las conciencias y en todos los cerebros continuó dominando por largo tiempo el espíritu teocrático y retrógrado, despótico y tiránico que constituyó la norma de los más grandes monarcas españoles.

Contexto y fundamentación educativos del paradigma teológico-conservador:

De acuerdo a la apreciación de González (1980) “Durante la primera década del gobierno conservador, la instrucción primaria se mantuvo sin ninguna alteración con respecto a las bases establecidas en 1832 y 1835, fue hasta la celebración del Concordato con la Santa Sede, cuando se dictaron nuevas disposiciones tendientes a eliminar el tímido espíritu laico que encerraba el Estatuto de la Instrucción Primaria, y a suprimir la libertad religiosa”. (p. 253) Tal apreciación pasa por alto que siendo la educación un factor estratégico para el control religioso como poder hegemónico, se hace difícil concebir que fueran a transcurrir diez años, sin alterar en absoluto las disposiciones que socaban las bases de tal poder religioso desde la incidencia educativa. En principio porque las disposiciones educativas liberales de 1832 y 1835, devenían de la Constitución estatal de 1825, misma que perdió vigencia desde la ruptura de la Federación y que el mismo régimen conservador se encargó de desconocer, lo que también atañía a las resoluciones legales derivadas de tal Constitución. Desde el año de la separación federativa, 1838 hasta el año 1852, más preciso de emisión de la “Ley Pavón”, transcurrieron 14 años, en cuyo ínterin, si bien se mantuvo como señala González (1980) la organización de escuelas y el sistema lancasteriano, también lo es que la iglesia católica retomó con mayor protagonismo su papel contralor en la escuela primaria, como lo hizo con la educación universitaria. Para tal efecto no necesitó que transcurrieran esos 10 o 14 años referidos; contrario a tal aseveración, bastaron únicamente dos años, luego de la disolución federativa en 1838, para que el régimen conservador tomara las decisiones en materia educativa, revirtiendo y revocando entre 1839 y 1840 las disposiciones educativas del régimen liberal siguientes:

- Por medio del Decreto del 26 de febrero de 1840, se determinó la disolución de la Academia de Estudios y la Dirección General, con lo cual se destruía la

insipiente estructura educativa de Estado y por consiguiente el emergente sistema educativo.

- Por medio del Decreto de la Asamblea Constituyente del 5 de noviembre de 1840, se emiten los Estatutos de la Universidad, por el que se dispone:

Artículo 1º. Se restablece la antigua Universidad con todas las prerrogativas y privilegios que gozaba por las reales cédulas de su erección, y la de aprobación de su constitución, expedidas en el año 1686 y por las demás disposiciones que estaban vigentes en su favor cuando fue suprimida.

Indica al respecto Torres R. “La Universidad, que los liberales reorganizaron con el nombre de Academia de Ciencias, el 5 de Noviembre de 1840, la volvieron a llamar Universidad de San Carlos, convertida conforme el sistema colonial en un virtual monasterio elitista.”(2008, p. 353)

De acuerdo al propio González “...se restablecía la universidad de acuerdo con la organización que tenía en los tiempos de la Colonia, poniendo en vigor las anacrónicas Constituciones de 1686 promulgadas por Carlos II.” (...) “El espíritu altamente religioso, saturado de fanatismo, volvió a inundar el ámbito universitario, deteniendo su desarrollo científico y su contacto con la realidad. Las constituciones universitarias, promulgadas en 1636 por Carlos III, que fueron punto de arranque para el desenvolvimiento de nuestra vida universitaria, resultaban inadecuadas y anacrónicas en el momento que nuestro país anhelaba la formación de un espíritu cultural moderno”. (1980, pp. 252-253)

Posteriormente, transcurridos 15 años de esta primera disposición, la misma es ratificada y ampliada, mediante el Decreto del Gobierno del 22 de septiembre de 1855, reformando los estatutos de la nacional y pontificia universidad de San Carlos de Guatemala, con motivo de haberse suscrito tres

años antes el Concordato con el Vaticano, el cual incluía disposiciones que determinaban la institucionalidad educativa nacional, lo cual era demostración de hasta donde había calado el proceso de confesionalidad educativa; para el caso de la universidad, el decreto en mención desde la parte considerativa contemplaba que: "... Habiendo representado el muy reverendo arzobispo metropolitano que es urgente la necesidad de que se modifiquen los estudios de los que se dedican al estado eclesiástico; y teniendo presente que lo que se había dispuesto en el concordato celebrado con su santidad respecto a la enseñanza de las ciencias morales y eclesiásticas."

Luego en el capítulo I en relación a la organización de la universidad, determinaba:

Artículo 1º. Se tendrá como estatuto fundamental de este establecimiento las constituciones de la real y pontificia universidad de San Carlos de Guatemala, aprobadas por el Rey don Carlos III, en 20 de febrero de 1686, y se observarán en lo sucesivo como estaban en uso en 1821, quedando en consecuencia derogadas las diferentes leyes y demás disposiciones que se han dado sobre esta materia.

- La reorganización de la escuela primaria, incluida en las Ordenanzas Municipales del 31 de diciembre de 1839, siendo el corregidor José Antonio Larrave, por las cuales se establece el "Método para cada ramo de las que están a cargo de la municipalidad y para su respectiva comisión"; tal documento por proceder de un ámbito municipal, ha pasado desapercibido por algunos historiadores de la educación nacional; sin embargo, aporta el contenido de cómo desde el ámbito municipal se encargó inicialmente la revocatoria de la forma como se supervisaba la gestión escolar del nivel primario y la forma de contratar docentes para la enseñanza en la escuela primaria, que había establecido la gestión liberal. Tales ordenanzas municipales en materia educativa, al omitírseles, pareciera como se anotó con

anterioridad, que el régimen conservador cuando asume el poder, pasa desapercibido intervenir de inmediato en cuanto a revertir algunas de las disposiciones educativas de cuño liberal. Situación que al documentarse con tales ordenanzas permite demostrar que no fue así, de forma que se puso énfasis inicialmente en dos aspectos para el control confesional: la supervisión de las escuelas de primeras letras y la contratación de personas como maestros, aspectos claves si se explican desde la inspección que implicaba la restricción de libertad de expresión, pensamiento y literatura que de nuevo inició a imponerse.

Entre otros aspectos que evidencian la restauración de la educación confesional. Lo vino a constituir el retorno al catecismo de doctrina cristiana como base de la instrucción primaria, suprimido en el período liberal, y el que en 1852 se institucionalizó oficialmente mediante la “Ley Pavón”. La no continuidad del proyecto de la única escuela normal instituida en el período liberal y con ello la cancelación de la incipiente formación magisterial; así como la eliminación de textos de estudio propios del período educativo liberal, como el Manual del Institutor Primario y el Tratado de mister Naville sobre la instrucción pública, y su sustitución por obras de carácter religioso, que vuelven a retomarse como el catecismo del Padre Ripalda, fue un retroceso a la educación confesional colonial, acciones que en la práctica del contexto real educativo iniciaron aplicarse tiempo antes que se formalizaran mediante la emisión del Decreto que establecía el Reglamento de Instrucción Primaria o “Ley Pavón” de 1852, y de la misma celebración del Concordato.

El estudio del contexto educativo en el período de intervención del régimen conservador, en donde se identifica la inserción del paradigma teológico-conservador, se centraliza en el análisis de tres instrumentos legales que determinaron la filosofía, política y contenido educativo de dicho contexto, los cuales corresponden a:

- Capítulo III de las Ordenanzas Municipales de la Ciudad de la Nueva Guatemala.
- Decreto No. 88 de fecha 16 de septiembre de 1852, conteniendo el Reglamento para todas las Escuelas de Primeras Letras.
- Decreto del 24 de diciembre de 1852, aprobando y ratificando el Concordato del 7 de octubre de ese mismo año entre el Sumo Pontífice y el Presidente de la República de Guatemala.

Ordenanzas Municipales de la Ciudad de la Nueva Guatemala.

Capítulo III, Método para cada ramo de los que están a cargo de la Municipalidad y para su respectiva Comisión.

Escuelas Primarias. (Pineda de Montt 1979, p. 527)

La presente disposición regula las escuelas primarias a cargo de la Municipalidad de la Ciudad de la Nueva Guatemala, y puede decirse viene a constituir el primer antecedente de la llamada “Ley Pavón”, y por consiguiente las primeras disposiciones que en materia educativa emitió el régimen conservador.

Entre su contenido se establece, el procedimiento de operacionalización de la Comisión Protectora de las Escuelas, que viene a ser de alguna manera la forma sustitutiva de las estructuras de la Dirección de Estudios del régimen liberal, para efectos de supervisión de las escuelas de primeras letras y la contratación y verificación de las capacidades del maestro, en ausencia de una escuela de formación docente. En algunas de sus disposiciones establece:

133. La Comisión Protectora de las Escuelas de primeras letras, las visitará en diversos días y a distintas horas, por lo menos a una vez en cada mes y cuidará de que los preceptores llenen por sí mismos los deberes de su importante oficio, y

enseñen por libros elementales aprobados por el gobierno; y mientras éste no los designe, por los que apruebe el corregidor de acuerdo con la municipalidad.

Examen para los candidatos a las vacantes de maestros pasados los 30 días de haberse fijado los carteles.

138. Lo presidirá el corregidor o el alcalde 1º y asistirán a este acto la comisión protectora, tres o más regidores, los síndicos y las personas de fuera de la municipalidad designadas por ella para examinadores.

139. El examen se hará a puerta abierta y sobre las materias siguientes: 1ª lectura, 2ª escritura (en cuyo ramo la práctica de buenos peritos será preferida a teorías de pendolistas), 3ª ortografía, 4ª aritmética teoría y práctica, 5ª gramática de la lengua castellana: consultando en todo a los mejores métodos; y 6ª doctrina cristiana por el catecismo del padre maestro Gerónimo Ripalda.

140. Concluido el examen, los examinadores harán la debida calificación, dando cuenta a la municipalidad; y ésta nombrará para maestro, al que por su capacidad, instrucción y buena conducta, sea más digno de sus votos.

141. En todas las escuelas habrá, cada año, un examen público, para el cual por medio de comisión, serán convidados el gobierno del Estado, el venerable cabildo eclesiástico, y los demás cuerpos y personas que crea conveniente, y concurrirá en forma la municipalidad.

145. La Comisión hará que a más de los exámenes anuales, los haya cada dos meses y de lo que notare en ellos, dará cuenta en la primera sesión.

146. La educación de las niñas en los rudimentos de la fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes, y en las labores y oficios honestos de su sexo, no es menos importante que la de los niños, a quienes deben enseñarse

con todo esmero las primeras letras, para formar buenos ciudadanos. Por lo tanto la comisión extenderá hacia ellas sus cuidados, y hará que los maestras, cada seis meses presenten las obras de costura y den pruebas del aprovechamiento de sus discípulas.

Como puede colegirse, el documento central que se retoma como el principal texto escolar es el “catecismo de Ripalda”, escrito por el sacerdote jesuita Jerónimo Martínez de Ripalda, cuyo objetivo según Arredondo (s. f. p. 1) era desde la época colonial el de “...poner al alcance de los niños las bases de la doctrina cristiana (...) y las primeras letras tanto en castellano como en lenguas indígenas.” El catecismo fue el utilizado como documento de enseñanza en varios países hispanoamericanos, como parte de la penetración religiosa española, y en todos se constituyó en el libro de texto de mayor importancia en materia educativa.

Dicho aspecto se reafirma por Arredondo cuando señala: “... el catecismo del padre Ripalda tendría que ocupar el primer lugar. Este texto fue utilizado no sólo para la enseñanza de la doctrina cristiana, sino también del español, el civismo y la lectura.” (...) Luego al referirse al caso de la educación mexicana, expresa: “En sus páginas lo mismo aprendían normas generales de comportamiento social los niños de una escuela poblana del siglo XVIII, que se apropiaba de una concepción particular del mundo los estudiantes de un colegio michoacano a mediados del siglo XX.” (s. f. p. 1)

Decreto No. 88 del Gobierno de 16 de septiembre de 1852, Reglamentando las Escuelas de Primeras Letras:

A pesar que su denominación fue de reglamentación, su categoría legal fue de Decreto, la usanza fue llamarle ley, y fue conocida popularmente como Ley Pavón, en crédito a su autor don Manuel Francisco Pavón, consejero de Estado, ministro del Interior y de relaciones exteriores del gobierno de Rafael Carrera. Dicho instrumento legal acentuó el perfil confesional de la instrucción primaria pública,

profundizándola en una regresión al discurso y modelo colonial-dogmático. Al comentar tal disposición legal describe Carrillo (1971) “Esa ley se debió a don Manuel Francisco Pavón, y parece mentira que un hombre como él haya engendrado los despropósitos que contiene y que sólo se explican como el resultado de intensa obcecación tendiente a dominarlo todo por medio del oscurantismo.” (p. 61) De acuerdo a González (1980) “La oprobiosa Ley Pavón de 1852, que restringe y limita la instrucción primaria, convirtiéndola en confesional, dogmática y rutinaria, se promulgó unos días antes de que celebrara el Concordato entre el gobierno de Carrera y la Santa Sede el 7 de octubre de ese año” (...) (p. 254) “Nuestros legisladores se habían adelantado a ese anhelo de la Santa Sede al promulgar el decreto del 16 de septiembre de 1852, conocido con el nombre de Ley Pavón.” (González, p. 255). Manuel Francisco Pavón, no solo promovió directamente en la elaboración del Reglamento de las Escuelas de Primeras Letras, sino intervino en la sugerencia del Concordato con el Vaticano, y para coronar el triángulo de incidencia confesional de Manuel Pavón, “...en 1851 siendo ministro de Relaciones Exteriores y en esas circunstancias se interesó por el retorno de los jesuitas a Guatemala.” (Carrillo 1971, p. 59)

Al respecto Búcaro, agrega:

La regresión se hace más grave cuando la cultura se da con limitaciones o se niega rotundamente a todos aquellos que por sus dotes de inteligencia y estudio, pueden asimilarla cien por ciento... (...) Y es que la ignorancia de las masas es principio y sostén de la minoría llamada aristocracia. La escuela así, no es más que reprochable instrumento demagógico... (...) Este tipo de escuela en vez de enaltecer aplasta. Allí el máspreciado galardón que se brinda al alumno inquieto, es el mandarlo a la iglesia para que, mediante ejercicios intensos y constantes se convierta en acólito o en cantor. (1955, p. 7)

El enfoque otorgado a la reglamentación de las escuelas de primeras letras, dado su perfil de contenido confesional muy cercano a la concepción educativa jesuítica de instrumentalizar la educación como medio de adoctrinamiento de adeptos para el sostenimiento del status quo religioso, deja entrever la influencia del elaborado sistema de enseñanza jesuítica, caracterizado por su forja en el marco de la lucha contra-reformista. Apreciación de alguna forma no muy alejada del análisis interno del S.J. Sariego cuando comenta: “Era una opción clara a favor del trabajo educativo, en tiempos difíciles para los centros de enseñanza de la Iglesia; se trataba de una oportunidad única de tener una presencia educativa con la juventud del país, lo que en aquellos días resultaba casi imposible a los jesuitas en América.” (2010, p. 7).

Desde el 3 de julio de 1843, se había emitido el Decreto de la Asamblea Constituyente, permitiendo a los jesuitas venir a ejercer su instituto religioso, en los términos de:

1º. Se declara que los padres de la Compañía de Jesús pueden venir al estado de Guatemala, y ejercer en él su instituto religioso.

2º. El gobierno queda autorizado para promover el establecimiento de la mencionada Compañía de Jesús.

3º. Y para el efecto indicado fuere necesario hacer algún gasto de los fondos públicos, el gobierno lo consultará permanentemente a la Asamblea.

Curiosa y sorpresivamente en pleno Estado confesional del régimen conservador, se emite por el Congreso Constituyente, el Decreto del 8 de mayo de 1845 derogando dos años después la ley que permitía la venida de los jesuitas, para lo cual se entró a considerar lo siguiente:

Que no hallándose al presente decretada la constitución política de este Estado, el gobierno no cuenta con la estabilidad correspondiente para acordar el establecimiento de la Compañía de Jesús, y siendo acusados sus individuos de proyectos y tendencias de aspirar a la dominación absoluta, a la depresión de toda clase de gobierno, y a la subordinación a todo género de autoridades, no es prudente, en tales circunstancias admitirlos y establecerlos en nuestro Estado.

Que los padres jesuitas que se hallan en la bahía de Santo Tomás no han presentado al gobierno sus estatutos para que fuesen examinados y aprobados, ni disposición pontificia que autorice el restablecimiento de su orden; pero que venidos con la esperanza que les ofrecía el decreto de 3 de julio de 1843, el crédito del estado está comprometido hasta cierto punto a indemnizarles sus gastos de viaje.

Decreta:

1º. Se deroga el decreto de 3 de julio de 1843, que permitió la venida de los padres jesuitas al estado.

2º. El gobierno queda ampliamente autorizado para proveer a los gastos que se causen en el reembarque de los individuos de la Compañía de Jesús que se hallen en la costa del norte.

Es curioso que en pleno régimen conservador se deshagan de los jesuitas, sobre todo cuando la Iglesia prácticamente cogobernaba con el poder secular del gobierno. Al respecto el S. J. Bendaña, lo explica de la manera siguiente: “¿Qué había pasado? Un puñado de diputados liberales recalcitrantes, haciendo una burda maniobra política en la Asamblea Constituyente con el decreto 13 deroga la autorización para el retorno de los jesuitas porque *“no estando derogadas las*

pragmáticas sanciones del Rey Carlos III y el breve de Su Santidad Clemente XIV” Guatemala como república soberana no puede admitirlos.” (2005, p. 11)

Lo que es cierto es que tienen que transcurrir seis años de cabildeo para que el ingreso legal de los jesuitas se retome, previamente como reseña el S. J. Bendaña (2005) “El Arzobispo, Francisco de Paula García Peláez, la recibió del P. Walle con quien mantenía correspondencia. Lo primero que hizo el Pastor fue pedirle al Presidente que se anule el decreto prohibitivo de 1845 y se declare en vigor el decreto de 1843 por el que los jesuitas puedan establecerse en Guatemala. En pocos días se le notifica al Pastor que no hay inconveniente que vengan, pero en condición de sacerdotes seculares mientras se resuelven los asuntos legales referentes al reconocimiento de la Compañía como corporación religiosa.” (p. 12), Y mediante el Decreto a nivel del Congreso, del 7 de junio de 1851, se permite la venida oficial ya que el establecimiento real de los jesuitas ya se había obtenido, y de esa cuenta se derogan las leyes contrarias. Decretando para el efecto:

Artículo 1º. Los reverendos padres de la Compañía de Jesús, pueden en virtud de este decreto, establecerse perpetuamente en esta capital y demás poblaciones de la República y formar en ella sus casas y colegios para el ejercicio de su santa institución.

Artículo 2º. El muy reverendo arzobispo, queda desde luego, autorizado para llamar a dichos religiosos, entendiéndose para ello con sus prelados respectivos y contando cómo deben contar, con toda la protección del gobierno para que tengan efectos sus disposiciones.

Con el objeto de ratificar lo dispuesto por el Congreso, se emitió a nivel de Asamblea Constituyente, el Decreto del 5 de noviembre de 1851, disponiendo:

Artículo 1º. Se aprueba en todas sus partes el decreto expedido por el gobierno el siete de junio del corriente año, relativo al establecimiento en la república del Instituto de la Compañía de Jesús.

Artículo 2º. En consecuencia queda derogado el decreto expedido por el Congreso en 6 de mayo de 1845, y en todo su vigor y fuerza el que expidió la Asamblea Constituyente en 3 de junio de 1844.

De todo ese proceso de rehabilitación de la presencia de la Compañía de Jesús, en el país, puede concluirse que previo a la elaboración del Decreto No. 88 del Gobierno de 16 de septiembre de 1852, Reglamentando las Escuelas de Primeras Letras, los jesuitas ya se encontraban por estas tierras debidamente legalizado su ingreso y establecimiento en el país, por lo que conociendo la tradición jesuita en cuanto a su interés estratégico en los espacios educativos nacionales, su participación en la elaboración de una ley de carácter educativo absolutamente confesional, no es improbable, dado el contexto y el contenido de dicha ley.

Contenido resumido de la “Ley Pavón”: (Pineda de Montt 1873, pp. 47-53)

Art. 1. En cada parroquia se establecerán por lo menos 2 escuelas de primeras letras: una para niños y otra para niñas, con la denominación de la parroquia.

Art. 2. Las escuelas estarán bajo la inspección de una comisión compuesta por el padre cura, un representante de la municipalidad y un vecino de la parroquia electo por el padre cura.

Art. 3. La Comisión nombrará a los maestros, dirigirá las escuelas, administrara los fondos, visitara diariamente el establecimiento y cuidara que se cumpla con los estatutos.

Art. 6. Siendo de suma importancia para la buena educación de los niños, los maestros elegidos deberán mostrar su religiosidad, costumbres puras, instrucción suficiente, carácter moderado y trato cortés.

De la dotación de las escuelas

Art. 8º. Si la comisión de una parroquia observase que los recursos asignados ni son suficientes dará aviso al corregidor.

Art. 9º. El gobierno por su parte propondrá una cantidad en el presupuesto para ayuda de dotaciones de escuelas.

De la inversión de fondos

Art. 9º. Todos los recursos asignados para dotar las escuelas parroquiales formarán un fondo, para el pago el pago de alquileres de casas, compra de muebles y utensilios escolares y el estipendio de los maestros.

De los ramos de la enseñanza:

Art. 13. En las escuelas de niños se enseñará: cartilla, catón cristiano, moral y urbanidad por Escoiquiz, cuya obra se aprenderán de memoria, doctrina cristiana por el catecismo del Padre Ripalda, escritura y las cuatro primeras reglas de la aritmética. Los sábados se consagrara exclusivamente para el estudio de la doctrina cristiana y por la tarde el Salve cantada.

Art. 14. Las escuelas de niñas estarán a cargo de señoras de respeto y adicional a los ramos de enseñanza se les instruirá en coser, bordar, economía doméstica y otras materias propias de su sexo.

Art. 15. Todas las escuelas se pondrán bajo el patrocinio de un Santo, cuya efigie se colocará en el Altar que habrá en la testera de la escuela. Todos los

días al entrar cada niño en la escuela se arrodillarán delante del Altar e invocarán al Santo Patrono, permaneciendo en esa postura por espacio de algunos minutos. (...) Además los que tengan los requisitos necesarios al juicio de padre cura, confesarán y comulgarán con la posible frecuencia.

Art. 16. El maestro deberá inculcar a los niños la estrecha obligación de respetar, amar, obedecer y servir a sus padres y mayores, a los sacerdotes, y a las autoridades superiores que son los representantes de Dios en la tierra.

De los castigos

Art. 17. Para que el castigo sea fructuoso es necesario emplearlo con moderación. Los que envilecen el alma y la endurecen son perjudiciales; los maestros deben saber manejar la sensibilidad de sus discípulos adoptando medios adecuados para castigarlos por sus faltas.

Del régimen de las escuelas

Art. 18. Los maestros tendrán un libro del cual destinarán dos hojas para cada niño, en donde describirán su información general, y para anotar su conducta, aplicación, capacidad, premio, ausencias y todo cuanto pueda ser digno de apuntarse.

Art. 19. Para que los discípulos siempre tengan a sus maestros el respeto debido, deben procurar no ser demasiado familiares ni manifestar delante de ellos sus debilidades y pasiones.

Art. 20. Se encargará a los maestros bajo la más estrecha responsabilidad, la conducta de los niños. Guardarán estos en la escuela la mayor compostura y cuidarán los maestros que antes de entrar o después de salir no se entretengan en tirar piedras, ensuciar las paredes, armar quimeras y riñas y

otras travesuras propias de la edad, pero que es preciso corregir oportunamente.

Art. 21. Los maestros cuidarán como se visten los niños, su corte del pelo, el aseo de la cara, las manos y los pies, y que el vestido aunque sea pobre este limpio y compuesto.

Art. 24. Todos los días habrá escuela por la mañana La jornada desde las 8:00 a las 12:00 de la mañana y por la tarde de las 3:00 a las 5:00 de la tarde, de lunes a sábado.

Art. 25. No habrá escuela los domingos, los días de fiesta en que se obliga a ir a misa y los de funciones cívicas.

De los exámenes y recompensas:

Art. 27. Los domingos y jueves los niños y niñas pasarán a la iglesia para rezar y ser examinados por el párroco en la doctrina cristiana.

Art. 28. Se celebrarán dos clases de exámenes cada año: exámenes mayores y menores. Los menores se harán en el mes de mayo; y serán de lectura de doctrina cristiana y del estado en que se haya la escuela y sus utensilios. Los mayores en diciembre y comprenderán todos los ramos de la enseñanza.

Art. 29. Los niños que manifiesten capacidad, aplicación y aprovechamiento y tengan buen porte, podrán ser empleados por el párroco en clase de acólitos o cantores. Con tal objeto, después de las horas de escuela, pasarán a la casa parroquial a recibir las lecciones convenientes, estando en todo sujetos al padre cura.

Art. 30. Si estos niños se conducen bien, serán recomendados por los párrocos a los corregidores, para que estos lo hagan a su vez a los directores

de los colegios y autoridades superiores, con el objeto de que no se malogren sus buenas disposiciones.

Art. 31. (...) establecimientos que más adelante se dividirán en establecimientos de primera, segunda y tercera clase.

Disposiciones generales

Art. 33. Los particulares que deseen abrir escuelas de primeras letras, liceos o colegios, no podrán verificarlo sin licencia del Ministro del Interior, sometiendo antes al examen y aprobación de dicha autoridad superior al programa de enseñanza.

Art. 34. Estos estatutos serán observados puntualmente por las autoridades (...) En consecuencia luego que los corregidores reciban el presente decreto, se pondrán de acuerdo con los padres curas, para que se publique en todas las parroquias con solemnidad, el domingo que señale, después de los oficios divinos.

Como puede establecerse el perfil confesional de dicha ley, refleja más un ambiente de disciplina escolástica, que uno de escolaridad pedagógica, asociada tal elaboración a una mentalidad conventual de orden religiosa, más que a un proceso de formación educacional, lo que entrevía rasgos de influencia de elementos identificados con la “Ratio Studiorum” jesuítica, conflictuada con los signos de la modernidad, y empecinada en la consigna ignaciana de “entrar con la suya para salir con la nuestra”. Entre tales elementos coincidentes con la llamada pedagogía jesuítica se pueden identificar: “...la lógica conventual como cimiento, la concepción de los centros educativos como recogida de estudiantes, operando desde la importancia estratégica de modelar a la niñez y juventud en cuerpo y alma, la rectoría del principio de la sumisión al superior a través de la obediencia ciega y presta. (...) El modelo de pedagogía envolvente del que habla Durkheim

pasa por gobernar la vida de los escolares estimulando en ellos la competición en las clases, y también por un sistema reglado de premios y castigos. (...) Pedagogía envolvente, pedagogía amorosa, castigos a distancia y por intermediarios que se pueden saldar en ocasiones con la expulsión de los díscolos, en fin, regulación disciplinaria de cuerpos y almas no serán sino instrumentos en la campaña misional jesuítica, masiva e individualizada a la vez, de guía espiritual de los hijos del Estado Medio hacia la perfección cristiana.” (Álvarez-Uría, 2000, pp. 212-214)

El control de la educación devenía en un factor estratégico para consolidar el régimen conservador y para suprimir todo avance social de procedencia liberal. Para el efecto no importaba sumir a la educación del país en un retroceso obscurantista, mientras los fueros, el privilegio y el control religioso se preservaran; en tal proceso la cuota jesuítica no cabe pensarse al margen del mismo. Tal posicionamiento jesuita es justificado por el S.J. Sariego (2010, p. 7) con la expresión de:

Pero, justo es reconocerlo, estaban marcados por una concepción de la sociedad y del Estado muy patrimonial en la que la división entre lo temporal y lo eclesial no existía y en la que la Iglesia debería ser tratada con ciertos privilegios. Para muchos de ellos, el liberalismo era sólo el preámbulo del ateísmo y por ello lo combatieron con todas sus fuerzas. Desde su formación clásica no pudieron entender lo que significaba el movimiento a favor de la constitución de las jóvenes nacionalidades centroamericanas.

De acuerdo a Torres “La significativa importancia de la literatura religiosa permite inferir que durante el llamado Régimen Conservador, la educación fue religiosa y solo años después pasó a ser una disciplina en la educación. (2009, p. 39)

Por su parte, Zeceña señala: “La enseñanza oficial y particular pobrísimas, calcadas sobre un criterio eminentemente religioso, eran mezquinas e impartidas con sujeción a métodos desacreditados.” (1957, p. 27)

Concordato suscrito con la Santa Sede

El 7 de octubre 1852, se suscribe en Roma el Concordato entre la Santa Sede y el Gobierno de Guatemala, y se refrenda por Decreto del Congreso de la República el 24 de diciembre de 1852. Es suscrito en nombre de la Santísima Trinidad, por su santidad el sumo pontífice Pío IX y el presidente de la República, Capitán General don Rafael Carrera, a través de sus respectivos plenipotenciarios, por el papa el cardenal Jacobo Antonelli, y por el presidente Carrera, Don Fernando de Lorenzana, quien se suscribe como Márquez de Belmonte, caballero de la sagrada orden ecuestre Jerosolimitana del Santo Sepulcro de nuestro Señor Jesucristo, comendador de la orden pontificia de San Gregorio Magno en la clase militar, caballero gran cruz de la misma orden en la clase civil, comendador de la real orden de Francisco I de las dos Sicilias y ministro plenipotenciario de la república de Guatemala cerca de la Santa Sede.

Y solo de un perfil confesionario extremo, podría haberse concebido el consentimiento para la suscripción de un documento de tan penosa concesión de la soberanía nacional, como señala Rodríguez (citado por González, 1980, pp. 254) “Rafael Carrera celebra un Concordato con la Santa Sede, por medio del cual se hacían más concesiones al clero, y se dictan nuevas disposiciones tendientes a eliminar el tímido espíritu laico que encerraba el Estatuto de la Instrucción Primaria de Gálvez, así como a suprimir la libertad religiosa...” Al respecto cabe acotar, que prácticamente un mes antes de suscribirse el Concordato se había emitido el Decreto 88, reglamentando las escuelas de primeras letras, y desde tal instancia legal, ya se habían eliminado las distintas disposiciones liberales en materia educativa, que por cierto no abarcaba tal tímido espíritu laico, ya que como se señaló con anterioridad, este nunca existió; lo que cabe destacar en todo caso es

la coincidencia de propósitos entre tales documentos, que no requirió tal el caso de la educación universitaria realizar ajustes posteriores. La explicación puede encontrarse en que el período de negociación del Concordato, fue suficiente para aportar información coincidente, al grado que hace parecer que la llamada “ley Pavón”, no es más que la reglamentación de las disposiciones de naturaleza educativa convenidas en el Concordato.

Con el Concordato suscrito se pone la piedra definitiva, que ratifica de pleno el Estado confesional de la República de Guatemala, confirmando la disposición de la artículo 3º de la Sección 1, de la ley de Garantías del 5 de diciembre de 1939, decretada por la Asamblea Constituyente sobre religión:

La religión católica, apostólica romana, es la del estado: será protegida por las leyes y respectivos establecimientos y sus ministros. Más los que sean de otra creencia, no serán molestados por ella.

La diferencia entre ambas disposiciones, es que la del Concordato, implica la institucionalización de privilegios, concesiones y prebendas en beneficio del clero y del culto religioso católico.

Sobre el particular Pinto cita:

Otro punto culminante, fue la firma en Roma en 1852, el cual oficializó la posición preponderante de la Iglesia en la sociedad guatemalteca y regularizaba sus relaciones con el Estado, quién obtenía participación en la elección de los altos cargos de la Iglesia. Es decir, el derecho de Patronato que gozaban los monarcas españoles, lo que obligaba a la vez a subvencionar anualmente las actividades del clero, permitir el establecimiento de cualquier congregación religiosa y contribuir “a la conversión de los infieles que aún habitaban el país”. La Iglesia católica, por su lado, obtenía la exclusividad de religión oficial del Estado y era la

responsable de orientar la educación en todos sus niveles, con la reinstauración de la censura de libros y escritos. Se establecía, además, el fuero eclesiástico y el pago obligatorio del diezmo. (1996, p. 32).

La suscripción de tal Concordato, constituyó la institucionalización de la República Católica y la profundización del estatus religioso ultramontano. Torres R., señala;

La Iglesia católica como institución privada se hizo cargo de funciones públicas, tareas técnicas y políticas que le restan la autoridad civil al Estado, como la administración de hospitales, cementerios, cárceles de mujeres, del registro civil (nacimientos, muertes, matrimonios, herencias) y de la educación pública. Tradicionalmente, la Iglesia consideró la enseñanza como una de sus facultades naturales. Según esta concepción el principio supremo es el corporativo en la medida en que la Iglesia administra el “estado espiritual” del hombre laico. (2008, p. 362)

Según González, “El concordato celebrado por Carrera, correspondía a ese espíritu reaccionario que privaba en algunos países europeos y fue sugerido por el asesor Manuel Francisco Pavón.” (1980, p. 254)

Entre el contenido vinculante a la educación que se contempló en el Decreto de Gobierno del 24 de diciembre de 1852, aprobando y ratificando el Concordato del 7 de octubre del mismo año, se encuentran: (Pineda de Montt, 1979, p 354)

Art. 1º. La religión católica, apostólica, romana continuará siendo la religión de la República de Guatemala, y se conservará siempre con todos los derechos y prerrogativas de que se debe gozar, según la ley de Dios y las disposiciones de los sagrados cánones.

Art. 2º. En consecuencia, la enseñanza en las universidades, colegios, escuelas públicas y privadas, y demás establecimientos de instrucción, será

conforme a la doctrina de la misma religión católica. A este fin los obispos y ordinarios locales tendrán la libre dirección de las cátedras de teología y de derecho canónico, y de todos los ramos de enseñanza eclesiástica, y a más de la influencia que ejercerán en virtud de su ministerio sobre la educación religiosa de la juventud, velarán porque en la enseñanza de cualquier otro ramo no haya nada contrario a la religión y a la moral.

Art. 3º. Los obispos conservarán así mismo su derecho de censura sobre todos los libros y asuntos que tengan relación al dogma, a la disciplina de la Iglesia y a la moral pública; y el gobierno de Guatemala, no obstante que con sus leyes ha dado ya providencias sobre el particular, se compromete a concurrir con los medios propios de su autoridad a sostener las disposiciones que ellos tomaren conforme a los sagrados cánones para proteger la religión y evitar todo lo que pudiese serle contrario.

Art. 5º. El gobierno guatemalteco se compromete a conservar el pago del diezmo, y a obligar autoritativamente a él, reconociéndose y siendo esta contribución sin la menor reserva ni aún para el caso de silla o de beneficios vacantes destinada en su totalidad para las dotaciones del arzobispado, del cabildo y del seminario y para los gastos del culto y de la fábrica de la Iglesia metropolitana: será instituida una comisión de eclesiásticos escogidos por el ordinario, si fuere posible entre los canónigos de la catedral.

(...) Visto que el diezmo no ofrece en la actualidad una renta suficiente al objeto que está destinado el mismo, el gobierno subministrará de los fondos del tesoro nacional una asignación anual, que mantendrá aún después de haberse mejorado los productos del diezmo y que se considera como un verdadero crédito de la Iglesia contra el Estado, en la cantidad de cuatro mil pesos, distribuidos conforme a la escala específica que se halla al fin del presente concordato.

Art. 6º. (Párrafo final) Cuando en algunas parroquias faltaren los medios para el sostén de sus menesteres, el gobierno entendiéndose con el ordinario eclesiástico se compromete a proveer lo que fuere necesario.

Art. 27. Quedan abrogados por la presente convención todas las leyes, ordenanzas y decretos promulgados de cualquier modo, y en cualquier tiempo, en cuanto se opongan a ella, en la república de Guatemala; y la dicha convención, se considera como ley de estado, que debe tener fuerza y valor pare en adelante.

Revocatoria de las libertades fundamentales:

Las libertades fundamentales como la libertad de la enseñanza, libertad de censura dogmática, libertad de método, libertad de contenido, libertad de bibliografía, libertad de expresión y libertad de pensamiento que se constituyeron en insignias de la filosofía ilustrada y del avance liberal, fueron de nuevo revertidas durante el gobierno conservador, todo ello devenido desde que se profundiza en la no libertad de cultos. Al respecto señala González (1980) "... se puede advertir que el principio de libertad de enseñanza era eliminado de la legislación guatemalteca y que en su lugar se instauraba una instrucción limitada a los preceptos religiosos." (p. 255). Seguidamente, González (p. 255) cita como antecedente de tal supresión el contenido del Reglamento de Escuelas Primarias de Primeras Letras de 1852, referido a la disposición que establece que para efectos de autorizar a particulares el abrir escuelas de primeras letras, liceos o colegios, debía someterse a examen y aprobación a cargo del Ministerio de Interior. En criterio de González, "Esta disposición echa por tierra el principio de la libertad de enseñanza, impidiendo que se abran escuelas libremente, sin intervención del Estado." (p. 255). En sentido estricto no se interpreta como una conculcación de la libertad de enseñanza, porque esta no exime de requisitos y procedimientos previos a la autorización de centros educativos, sobre todo cuando la norma se dirige a la acción de particulares, que para la época, entre líneas debe

entenderse que los únicos a cargo de tales establecimientos, eran las órdenes religiosas; por consiguiente, lo que se garantiza en todo caso es el control e intervención del Estado precisamente ante la instrucción particular que curiosamente correspondía el sector religioso. En todo caso lo controversial no es el requisito en sí, sino el contenido del mismo, a cargo de un Ministerio del Interior, ante la inexistencia por supresión de las estructuras orgánicas específicas de instrucción; y que daba lugar a excluir criterios pedagógicos y a entronizar criterios doctrinarios e ideológicos, desde los cuales se garantizaba la existencia de centros educativos confesionales y la exclusión de todo enfoque laico por mínimo que fuera en un proyecto educativo, por una parte, y por otra, que tal confesionalidad solo fuese de una religión única, en exclusión a otros credos; lo cual si configuraba la supresión de la libertad de enseñanza, pero devenida de la no existencia de libertad de cultos.

De igual forma se retornó a las decisiones inquisitoriales de censura a la libertad de literatura, mediante la emisión del decreto de la Asamblea Constituyente del 16 de octubre de 1841, sobre libros prohibidos por la autoridad eclesiástica, en los términos de:

1º. Están expeditas las facultades que corresponden a la autoridad eclesiástica por su propia institución, para prohibir bajo penas espirituales la lectura de aquellos libros que examinados según las reglas canónicas, sean calificados de impíos, inmorales u obscenos.

2º. No obstante, los que se crean agraviados por la prohibición de algún libro, tienen expedito el recurso de fuerza para hacer uso de él en los casos y formas que determinan las leyes para todos negocios comunes de que conoce la autoridad eclesiástica.

Tal situación de supresión de las libertades fundamentales es categóricamente ilustrado por Zeceña (1957) cuando señala “La libertad, ciertamente que resuelve

todos los problemas y allana todas las dificultades (...) fracasa porque es inútil y peligroso lanzarse al campo de las reformas políticas y sociales cuando las tendencias de la nación no las reclaman; cuando su espíritu, encariñado a sistemas tradicionales de opresión, rechaza instintivamente lo nuevo, viendo en cada reforma una amenaza para la tranquilidad...” (p. 22), (...) “La práctica de la libertad, no es tan sencilla como parece: la libertad reclama, para fructificar en un pueblo, una educación adecuada, un medio ambiente favorable para que no se asfixie dentro de una atmósfera social viciada y corrompida.” (...) “...no se enseñó jamás a venerar la libertad, a rendir culto al derecho, a enorgullecerse de ser pueblo. Se le habitó a la esclavitud y perdió sus energías; convirtiéndose en rebaño...” (p. 26)

Reafirmación de la Educación Confesional:

El período conservador se caracteriza por un vertiginoso descenso del proceso educativo de sello liberal, restituyéndose la vieja organización colonial entregando la responsabilidad educativa al clero. Hay un retorno infeliz a los textos religiosos aprendidos de memoria. Al decir de Búcaro (1955, p. 6)

El obscurantismo antañón resurge entonces impetuoso y corrosivo, especialmente contra las realizaciones de Gálvez...” (...) “Un decreto del 26 de febrero de 1840, restaura la Constitución de 1686, emitida en tiempo de Carlos II de España. En 1852 se dicta una ley redactada por don Manuel Francisco Pavón, de acuerdo con el criterio de los jesuitas, por cuyo efecto se vuelve al imperio de la religión en todos los órdenes de la actividad nacional...” (...) Se manda que toda escuela tenga un santo como patrono, objeto de reverencias y ritos, y a quién debe dedicarse un día de fiesta al año. Habrá misa los domingos y festividades religiosas, oficio obligatorio para maestros y estudiantes.

La profundización de la educación confesional en su modalidad misionera, se acentúa con el retorno de los jesuitas que por segunda ocasión volvían a Guatemala, "... fueron objeto de mucho apoyo por parte del gobierno y del arzobispado. (...) Al poco tiempo de llegados organizaron un gran colegio para la juventud adonde, según testimonio de don Antonio Batres Jáuregui, concurría la flor y nata de la sociedad guatemalteca." (González 1980, p. 253)

Coincidente con la formalización del ingreso de los jesuitas en junio de 1851, la Asamblea Constituyente, emite el 3 de noviembre de 1851, el decreto N. 63, por el que como lo describe Torres R. "... con el objeto similar de civilizar y reformar las costumbres de los indios, se decretó el restablecimiento de las pensiones a religiosos misioneros. A los Padres Curas –como se les llama- se les encomendaba la instrucción moral y religiosa de la juventud de sus parroquias." (2009, p. 353),

Al respecto Pinto señala:

...la Iglesia católica fue sobre todo la portadora del proyecto integracionista conservador. A ella se le exigió por ejemplo, la utilización del español en la indoctrinación religiosa. Uno de los motivos del retorno de los jesuitas en 1843, era precisamente retomar el trabajo de evangelización y civilización en el indígena. El decreto 1851 se refiere claramente a la importancia que le daba el régimen a la política misionera: "El Gobierno, poniéndose de acuerdo con el Ordinario eclesiástico, podrá, con el objeto de civilizar y reformar las costumbres de los indios, restablecer las pensiones de religiosos misioneros como existían antes con igual fin." (1996, p. 30)

El período de los 30 años se caracteriza, desde el enfoque curricular y pedagógico, por el estancamiento de la educación y la limitación de la libertad de enseñanza, como resultado de la entronización del paradigma teológico. Aspecto este devenido de la profundización del Estado confesional, en su versión más

ortodoxa, Como refiere Torres R. “Un espeso clima clerical lo fue envolviendo todo al punto de que consideró a esa Guatemala, por un viajero, Stephens, como lo más parecido a un Estado teocrático. (...) Con apresurada asincronía se aprobó el restablecimiento de las comunidades religiosas, se declaró la católica como la religión oficial, se restableció el diezmo; en 1840 se anuló la ley que establecía al matrimonio como un contrato civil, se prohibió su disolución y se restauró el fuero eclesiástico y las fiestas religiosas. Se permitió a los sacerdotes imponer castigos espirituales a los que tuvieran libros “impíos, inmorales y obscenos”. (2008, p. 353)

Termina este segundo período de estudio con el derrocamiento del gobierno conservador de Carrera y de Cerna al impulso victorioso de la Revolución Liberal de 1871. Como refiere Zeceña,

Las garantías individuales proscritas de hecho; la libertad ahogada por todas partes; la industria y la ciencia contenidas en su desarrollo; todos los ramos de la actividad humana detenidos en su evolución progresiva; el derecho mancillado; el capricho de César erigido en ley soberana; la conciencia sujeta a la potestad religiosa con sanciones temporales (...) tales fueron los vicios que se propuso demoler la Revolución de 1871. (1957, pp. 27-28)

3.3. Contexto Educativo en el tercer período 1871-1885 y la prevalencia del Paradigma Positivista-Liberal

Antecedentes de la transición conservadora-liberal:

Como reacción al oscurantismo y retroceso experimentado no solo en la educación del país, sino en los órdenes cultural y social en general, propiciado desde el contexto político por el régimen conservador de los “30 años”, y en lo histórico social, por el paradigma teológico-conservador, se produjo el quiebre de dicho paradigma, y su tránsito a uno nuevo, que no implicó el retorno al paradigma filosófico de extracto ilustrado, sino el salto a una paradigma de auge en el mundo de la cultura occidental, como lo era el *positivista-liberal*.

De forma que marca hacer la diferencia desde lo político-cultural, sobre la presencia de dos movimientos liberales en el escenario histórico nacional, el llamado “la primera generación de liberales”, de corte filosófico-ilustrado, de presencia e influencia en el período post-independencia hasta el declive del régimen de Mariano Gálvez. Y los identificados como “segunda generación de liberales”, que surgen a partir de la Revolución de 1871, avocados a un liberalismo centrado en la modernidad positivista.

La segunda generación liberal-positivista, comprende la continuidad de la modernidad irrupida en la primera generación liberal, especialmente del régimen de Gálvez, en donde emergió la institucionalidad liberal, con centralidad en el contexto educativo prevaleciente. Continuidad sobretodo de unos fundamentos políticos-doctrinales que no habían logrado alcanzar su plena concreción, debido a la oposición sistemática conservadora articulada desde la iglesia católica. La primera generación liberal fue de una avanzada tal en sus postulados, incluso en toda América Latina, que entre sus principales causales de ruptura, está el

haberse anticipado históricamente a su época, enquistada en un conservadurismo procolonial opuesto a toda alternativa que significase cambio a las condiciones prevalecientes de confesionalidad, opresión, marginalidad y atraso. En consecuencia, los avances de la primera generación de liberales sentaron como se ha apuntado, las bases de la modernidad, mismas que aunque fueron socavadas por el régimen conservador, no se logró revertirlas plenamente por el espíritu libertario que entrañaban. Como expresa Zeceña “Era que el país no estaba aún en condiciones de comprender y de aceptar las trascendentales reformas del doctor Gálvez; no estaba preparado para la vida libre y necesariamente tuvieron que fracasar las elevadas aspiraciones de nuestros grandes patriotas. Esta es la sanción consiguiente, ineludible a la contravención de las leyes de la ciencia política. De aquí que a la caída del doctor Gálvez, una de las glorias más puras de este país, volviera el sistema de régimen colonial con todo el cortejo de sus intolerancias, de sus vicios y de sus errores.” (1957, p. 47)

Fue así como la gestión conservadora de los “30 años”, constituyó un período de negación de todo progreso en donde imperó la visión retrógrada del pasado colonial como referente de organización institucional y social, lo que vino a engendrar la gran contradicción entre las libertades y progresos experimentados aunque coyunturalmente, y la negación de los mismos por la regresión conservadora, configurando con ello la reacción opositora en este caso de la segunda generación liberal, el que capitalizando las lecciones aprendidas de los primeros liberales, irrumpe y genera la caída de la administración de Vicente Cerna, sucesor de Carrera en el régimen conservador.

El 8 de mayo de 1871, se difunde el documento conocido como “El Manifiesto”, por el que Miguel García Granados, dirigiéndose a la población guatemalteca, formula el primer pronunciamiento de cara a rechazar al régimen conservador, declarar el movimiento revolucionario y la vez sentar las bases de los necesarios cambios políticos e institucionales. Entre sus planteamientos se expresa:

Queremos –decía- que, en vez de gobierno dictatorial y tiránico, como el presente, se establezca otro que no tenga más normas que la justicia; que en vez de atropellar las garantías, las acate y respete, y en una palabra, que en vez de gobernar según su capricho o su interés privado, sea simplemente un fiel ejecutor de las leyes, sumiso y jamás superior a ellas. Queremos que desaparezca la llamada Acta Constitutiva, que no es sino un documento informe y absurdo, fraguado con la mira de establecer una dictadura, de la cual sacan partido algunas pocas personas que les sirven de agentes y satélites; queremos que haya una verdadera representación nacional libremente elegida y compuesta de hombres independientes que tengan celo por el decoro nacional y el cumplimiento de la ley; una Asamblea en fin, que no sea como la presente, un conjunto, con pocas excepciones, de empleados subalternos del gobierno y de seres débiles y egoístas que no miran por el bien de país y sí sólo por sus intereses pecuniarios o privados... (Citado en García, 1985, p. 41).

El 3 de junio de 1871, Miguel García Granados llegó con sus tropas a Patzicía, departamento de Chimaltenango, donde levantan el Acta de Patzicía, punto de partida para el inicio de las transformaciones políticas y sociales inéditas en la región centroamericana, como lo vinieron a constituir las libertades de pensamiento, de prensa, de expresión y religión, el impulso de la educación laica y gratuita, la supresión de los diezmos de las órdenes religiosas y la expulsión de los jesuitas, entre otros aspectos. Como señala García, (1985) “En Patzicía, el 3 de junio, los jefes y oficiales del Ejército Libertador, reunidos en Consejo firmaron el Acta que lleva su nombre. Desconocieron el régimen de Vicente Cerna y nombraron presidente provisorio al mismo general García Granados, “ampliamente facultado para organizar el país” bajo las bases del Manifiesto del 8 de mayo.” (p. 41) El 30 de junio el movimiento revolucionario entra a la Ciudad de Santiago de los Caballeros de Guatemala e inicia la derrota de la caduca estructura conservadora.

Restauración de las libertades fundamentales:

El régimen conservador al derogar las diversas disposiciones de la primera generación de liberales, tal el caso de la Constitución Federal de 1824, en donde se garantizaban las diversas libertades civiles, en los términos de “No podrá el Congreso, las Legislaturas de los Estados, ni de las demás autoridades: 1. Coartar en ningún caso ni por pretexto alguno de la libertad del pensamiento, la de la palabra, la de la escritura y la de la imprenta.”; restaura las caducas restricciones coloniales de censura dogmática. Así mismo, quedan derogadas las disposiciones de la Constitución del Estado de Guatemala de 1825, donde se plasmaba la libertad de expresión, definida como: “Y debe dejarse a cada individuo la libertad de concurrir a difundirlo, sin más restricciones que las prescritas por las leyes fundamentales.” (Art. 3º.)

De igual forma, al derogar las Bases para el Arreglo de la Instrucción Pública, se suprime la libertad de enseñanza, definida en ese cuerpo legal como: “La facilitación de todo género de conocimientos, sin perjuicio de que se protejan especialmente los más provechosos y necesarios al público” (Art. 3º.), y consecuentemente la disposición de la Constitución del Estado de Guatemala de 1825, relativa a: “Todo individuo puede formar establecimientos particulares de educación y de instrucción para concurrir al progreso de las ciencias y de las artes.” (Art. 253)

En su defecto, el régimen conservador vuelve a implantar la censura sobre la libertad de pensamiento y libre examen, mediante el decreto de Asamblea Constituyente del 16 de octubre de 1841, por el cual se faculta a la autoridad eclesiástica para prohibir la lectura de libros considerados impíos, inmorales u obscenos.

Restricción de libertades que lo profundiza con la suscripción del Concordato con el Vaticano, el que en palabras de Lorenzo Montufar, pronunciadas en la

conferencia dictada en el Club Liberal de Guatemala, el 2 de septiembre de 1885, lo calificaba de:

El concordato es un pacto celebrado entre el gobierno y el pontífice; y ese pacto da inmensa superioridad, inmensas prerrogativas a una religión determinada sobre otras religiones.

Las leyes del pontífice se hallan últimamente refundidas en aquel pequeño código que se llama el Syllabus. Ese código maldice la libertad del pensamiento, de la palabra y de la imprenta; maldice la enseñanza laica, la libertad y hasta la más limitada tolerancia religiosa; maldice la soberanía del pueblo y, ¡no os asombréis! Maldice el progreso y la civilización moderna. (Ministerio de Instrucción Pública, 1923, pp. 281-282)

Frente a ello, el movimiento de la reforma liberal de 1871, fue progresivamente reinstalado las libertades fundamentales conculcadas, situación que se empezó a acentuar durante los períodos que Justo Rufino Barrios, asumió como encargado de la Presidencia. Conscientes los liberales de la segunda generación, de la dificultad y limitación que habían tenido los de la primera generación en cuanto a determinar las tres libertades civiles básicas como lo son la de conciencia, la de cultos y la de pensamiento, las cuales su negación hicieron imposible trascender el Estado y la sociedad confesional, en ese primer período liberal; optaron por decisiones determinantes en virtud de lo cual, Barrios, emite en principio el Decreto No. 63 de fecha 29 de mayo de 1872, por el cual la primera libertad que se garantiza es la de libre emisión del pensamiento por medio de la prensa, bajo el concepto que “la libertad de prensa es una de las más importantes y eficaces garantías de los derechos del ciudadano”; posteriormente mediante el Decreto 193, de fecha 15 de octubre de 1877, dicha ley de libertad de prensa es complementada.

Casi un año después del Decreto 63, se apuntalan las libertades fundamentales de conciencia y religión mediante la emisión el 15 de marzo de 1873, del Decreto No. 93, por el que establece que en el territorio de la República de Guatemala es inviolable la libertad de conciencia; en ese mismo Decreto, se establece el libre ejercicio de todas las religiones. Tal disposición legal tiene un valor histórico importante, por ser de las primeras en su naturaleza en América Latina, y por emitirse a nivel de rango de decreto ley, a diferencia de otros contextos legales que partieron para el establecimiento de tales disposiciones desde el ámbito constitucional.

Y precisamente, en ese último aspecto reside la diferencia y fortaleza entre la primera y segunda generación de liberales. En que los segundos durante casi ocho años se desarrollaron en una dictadura legitimada, que concentró en García Granados y en Justo Rufino Barrios la facultad legislativa, que evitó pasar por una Asamblea ya fuere parlamentaria o constitucional, en donde como el caso de la primera generación liberal el sector conservador/clerical se opuso a toda iniciativa de cambio o progreso, o bien desde tal instancia se promovió subrepticamente la insurrección tal el caso del derrocamiento de los gobiernos de Francisco Morazán y Mariano Gálvez; y la instauración y sostenimiento a ultranza de la dictadura de Rafael Carrera.

Es así como Barrios desde los plenos poderes otorgados reconoce y garantiza anticipadamente vía ordinaria de la ley, las libertades cívicas, pero tales conquistas si bien eran precedentes, también lo es, que eran de naturaleza provisoria, hasta que no fueran reconocidas desde una Asamblea Constitucional, que las hiciera parte de la Carta Fundamental y por consiguiente de la institucionalidad republicana permanente. Tal situación llegó seis años después, -y como era de suponerse generó todo un debate frente a la oposición conservadora-clerical-; al emitirse la Constitución de la República de Guatemala, decretada por la Asamblea Nacional Constituyente, el 11 de diciembre de 1879, a través de la cual se restauran las libertades fundamentales, entre ellas la libertad de

pensamiento y de expresión que hace inclusiva la libertad de prensa, al establecer en el art. 26 “Es libre la emisión del pensamiento por la palabra, por escrito, por la prensa y por cualquier otro medio, sin previa censura. Ante la ley es responsable el que abuse de ese derecho. Un jurado conocerá de las faltas y delitos de imprenta.”

Como señala Lainfiesta:

La Asamblea Constituyente/ volvió a reunirse en noviembre; y el 11 de diciembre inmediato promulgó la Ley Constitutiva que nos rige, después de animadísimos debates sostenidos por el doctor Montufar en primera línea defendiendo las reformas; y por el doctor Arroyo (presbítero) y en primera línea, atacando las referencias a la libertad religiosa. La Constitución de 1879 está dictada por el espíritu demócrata, republicano, resalta en ella el sentimiento centroamericano y establece todas las libertades. Libertad de cultos, libertad de enseñanza, libertad de imprenta, libertad de industria.” (1975, p. 234)

Al respecto en el prólogo escrito por Rafael Montufar, al libro “Discursos del Doctor Lorenzo Montufar”, (1923, p. VI) señala: ¹⁴

Se quería preparar la situación para dar a los pueblos las instituciones de su desarrollo y de su libertad. Lo comprueba la conducta observada por el doctor Montufar en la Asamblea Constituyente de 1879, la cual dotó a Guatemala de una Constitución que contiene los más hermosos principios de la democracia y de la libertad, independencia de los poderes, libertad de la prensa, de la palabra, de asociación, de cultos, inviolabilidad de la propiedad y de la correspondencia, prohibición de asociaciones monásticas, enseñanza obligatoria, responsabilidad de los funcionarios públicos;

¹⁴ Corresponde a una edición por parte del Ministerio de Instrucción Pública de Guatemala, en conmemoración del centenario del doctor Lorenzo Montufar (1923).

precepto para el manejo de caudales de estado, y todo aquello que las circunstancias especiales porque atravesaba el país permitían el bien del adelanto de nuestra sociedad.

De todas las libertades fundamentales discutidas al interno de la Asamblea Constituyente, la más polémicamente debatida fue la libertad de cultos, ante la férrea oposición de los intereses de la curia católica. Como antecedente se tiene que ya en el primer proyecto constitucional de 1872, a través de sus personeros al interno de la Asamblea, había manifestado su oposición sustentada en los argumentos de: “La religión católica es la que existe entre el pueblo, y por eso el gobierno no debe desdeñarla. La libertad de cultos traerá solo inquietud al país. (...) Concluye diciendo que la iglesia previene a la Asamblea, del funesto caos que conduciría “esa enseñanza libre con la que se halaga a los incautos.” (Citado en García, 1985, pp. 83-84).

El alcance de la libertad religiosa y consecuentemente del Estado no confesional, significó toda una lucha ideológica frontal entre liberales y conservadores, en donde se dio un acre debate entre Montufar por parte de los liberales y Arroyo (presbítero) y Machado por parte de los conservadores. El discurso pronunciado por Montufar en la sesión celebrada por la Asamblea Constituyente, el 3 de diciembre de 1879, es una muestra del nivel del debate en relación a la libertad de cultos, tal como lo evidencian expresiones como:

El doctor Arroyo nos decía: Yo no quiero una religión impuesta por el Estado aunque ésta sea la religión santa, la religión augusta de Jesús. Estas palabras son liberales, son muy liberales. El doctor Arroyo no quiere una religión impuesta por el Estado, aunque esta religión sea aquella a que se ha consagrado sus estudios, su vida y en cuyos altares eleva todos los días al Ser Supremo, el humo del incienso. De modo, que si yo pudiera probar que una religión de Estado, es una religión impuesta por el Estado, el doctor

Arroyo votaría conmigo esta noche.” (Ministerio de Instrucción Pública, 1923, p. 63).

Continúa el Dr. Montufar en su discurso, en defensa de la libertad religiosa, expresando frente a los opositores conservadores, lo siguiente: (1923, p. 67)

El señor Machado nos decía que quiere la libertad de cultos, pero con una iglesia oficial, con una religión de Estado, con una religión con privilegios, con preeminencias. Yo doy al señor Machado la enhorabuena, la más sincera enhorabuena porque quiere que haya libertad de cultos; pero dicho señor representante quiere un imposible, absolutamente un imposible, porque no puede haber libertad de cultos donde hay una religión de Estado. Para que haya libertad de cultos, es preciso que todos los cultos sean iguales ante la ley, así como para que haya libertad civil es preciso que todos los hombres sean también iguales ante la ley, si hay uno de éstos sostenido por las rentas del Estado, sostenido por las autoridades del Estado, por las leyes del Estado. Cuando hay religión oficial, iglesia oficial, no hay libertad de cultos: no hay más que una simple tolerancia. (...)

El señor Machado nos decía aquella noche que él es católico. (...) Pues yo le doy la enhorabuena, la más sincera enhorabuena por su catolicismo (*risas*), como se la daría si fuese luterano o calvinista; porque no hay nada más digno y respetable que los sentimientos religiosos cuando de buena fe se profesan. ¿Pero en qué se opone el artículo que discutimos al catolicismo del señor Machado? Estando vigente ese artículo puede el señor Machado ir a misa todos los domingos y fiestas de guardar. Puede oír misa sea todos los días de la semana, pues sus misas están garantizadas por el artículo que discutimos. El señor Machado puede confesar una vez en el año, por la cuaresma o antes, si espera haber peligro de muerte (*grandes risas y aplausos*). (...) En nada se opone este artículo, repito, al catolicismo del señor Machado. Estando éste vigente, puede ayunar cuando lo mande la

santa madre iglesia y puede comer de vigilia todos los viernes y demás días del año, que sus comidas están garantizadas por la Constitución. Puede hacer más aún: puede cubrirse de cilicios y hacer penitencias, como un segundo san Jerónimo, que todo se lo garantiza aquélla.

Fue precisamente la intensa argumentación oratoria del Dr. Montufar, y su conocida capacidad de recio polemista, en donde históricamente se fundó el debate que dio lugar a que la libertad religiosa se instituyera en definitiva en el catálogo de libertades fundamentales con trayectoria constitucional en la vida republicana del país. A partir de tal conquista se posibilita el ingreso de otras religiones promoviéndose la libertad de culto, aspecto que irrumpió el monopolio hegemónico que desde la fundación de la provincia de Guatemala, sustentaba la religión católica.

Finalmente quedó aprobado el discutido y polémico artículo 24 de la Constitución, y con ello la República de Guatemala, reconocía la libertad de cultos o religiosa, de manera definitiva para su vida republicana, en los términos de: “El ejercicio de todas las religiones, sin preeminencia alguna, queda garantizado en el interior de los templos; pero ese libre ejercicio no podrá extenderse hasta ejecutar actos subversivos o prácticas incompatibles con la paz y el orden público, ni da derecho para oponerse al cumplimiento de las obligaciones civiles y políticas.”

Del alcance del artículo 24 constitucional, se pueden desprender tres lecturas, la primera referida que a partir de dicho mandato, se da por concluido el monopolio de religión única y oficial del Estado, sustentada por la iglesia católica; lo que se materializa con el ingreso de otras religiones, siendo el caso de la protestante, que significó el quiebre de la presencia monolítica de la religión católica y la apertura a la diversidad y al pluralismo religioso. Desde una segunda lectura, situada en la garantía de la libertad de culto delimitada al interior de los templos, lo que se asienta también como el primer antecedente de la privatización religiosa. Finalmente, el citado mandato constitucional, introducía en la regulación de la

religión una serie de apercebimientos más propios para una agrupación no religiosa que para una entidad de naturaleza espiritual. Más las razones eran fundadas, dado que la clerecía católica que era a la sazón la única a la cual podía dedicarse tal disposición legal, venía jugando el papel de subversora encubierta del orden político e institucional establecido, mismo que había sido factor determinante para el derrocamiento de la “primera generación liberal”.

Puede decirse que el citado artículo 24 constitucional, institucionaliza la nueva racionalidad laicista del Estado, sobre la base del pluralismo y la privatización religiosa, que obliga a redefinir el rol del Estado en cuanto a sus relaciones con lo religioso. A diferencia de otros contextos latinoamericanos que buscaron establecer el paradigma del laicismo, en los procesos de modernidad, que implicó primero optar por pluralizar y luego privatizar, el Estado liberal guatemalteco lo impone al mismo tiempo, al privatizar desregulariza lo religioso, ubicándolo a un ámbito en el que le reduce su papel de incidencia societal. La privatización religiosa, como señala Mallimaci, “...no niega lo religioso sino que discuten cuál debe ser su presencia y su accionar simbólico e institucional.” (2004, p. 20)

Al respecto refiriéndose al Presidente Barrios en relación a la libertad de cultos, señala Cal: (2005, p. 32)

En 1881 instó a la Junta Presbiteriana de Misioneros Extranjeros de los Estados Unidos a que enviaran un ministro a Guatemala ofreciendo cubrir los gastos del viaje y vivienda del ministro y su familia. Se respondió en forma positiva a su solicitud y se envió en 1,882 al Rev. John Clark Hill. El proyecto liberal seguía al frente en su tarea de debilitar el poder de la Iglesia Católica. La tradición protestante, hermanada con el pensamiento y el modelo liberal de sociedad, fue una alternativa viable para ir ocupando el espacio recortado a la Iglesia Católica. El Rev. Clark fundó un colegio y una Iglesia de lengua inglesa, a los que asistieron los hijos del Presidente. La iniciativa presbiteriana a la larga no pudo subsistir debido a dos razones fundamentales: la falta de

apoyo financiero y la muerte de Barrios acaecida en 1885, pero ello no sería obstáculo para posibilitar un lento pero constante crecimiento de la Iglesia Protestante en Guatemala a raíz del arribo de las primeras denominaciones que determinaron el perfil del protestantismo temprano en el país: Iglesia Presbiteriana (1887), Misión Centroamericana (1899), Misión 'Amigos' (1902), Iglesia del Nazareno (1904) y la Misión Metodista Primitiva. (1921).”

Posteriormente, el propio Montufar en el discurso dictado en el Club Liberal de Guatemala, la noche del 2 de septiembre de 1885, sustentaba los principios liberales que informaban la libertad de religión, y que se constituyeron en las bases ideológicas en que dicha libertad se conceptualizó y se incorporó al sistema de libertades y garantías fundamentales de la democracia guatemalteca.

Otro artículo que fue una de las más grandes conquistas, es el 24 de la ley fundamental que dice: “El ejercicio de todas las religiones sin preeminencia alguna queda garantizada en el interior de los templos, etc.” Estas palabras dicen mucho, y son también una novedad, no solo en Guatemala, sino en Centro América, y tal vez en la América Latina, con excepción de México y de Colombia.

Nosotros nunca habíamos tenido libertad religiosa; habíamos seguido las huellas que España nos dejó trazadas. Todos los códigos españoles, desde la conversión de Flavio Recaredo, establecen una religión oficial, y esta es la católica romana. Todos los códigos prescribían que era indispensable pertenecer a esta religión bajo severas penas. No podía testar el que no pertenecía a ella, ni tampoco ser instituido heredero. (...) Cuando uno iba a hacer su testamento se ponía: soy católico, apostólico, romano: dejo mi alma a Dios y mi cuerpo a la tierra, de donde fui formado. (Risas y aplausos). (...) No hemos tenido libertad religiosa. No hay libertad religiosa donde existe una Iglesia oficial. Cuando existe una iglesia oficial, todas las religiones que no son la oficial, están subordinadas, y se les tolera; pero no tienen libertad. (...)

No hay libertad de cultos, cuando todas las religiones no son iguales ante la ley. (...) En la Asamblea Constituyente me propuse que el artículo 24 de la Constitución fuera más claro, más explícito, más terminante. (Ministerio de Instrucción, 1923, pp. 276, 277, 278, 283)

Fue a ese nivel de debate parlamentario, que en el texto constitucional de 1879, queda instituida la libertad religiosa y como señala García, "Los discursos más hermosos y apasionados se pronunciaron al discutir las relaciones entre la Iglesia y el Estado aunque en la obra legislativa del régimen liberal el mismo había sido resuelto en sentido liberal. Se sancionaron las decisiones anteriores, prohibiendo establecimientos de congregaciones religiosas, vinculaciones e instituciones en favor de manos muertas; reconociendo la libertad de cultos y la educación laica. (1985, p. 166)

Zeceña (1957, p. 95) al respecto aporta:

Los principios de la Reforma social, sí quedan vigorosamente establecidos en la Constitución; y su vigencia continua, ha producido por resultados el que al fin se hayan aceptado sin repugnancias manifiestas por todo el pueblo. La instrucción laica, la libertad de cultos y de conciencia; la supresión de asociaciones conventuales de votos perpetuos; la separación completa de las potestades religiosa y política, son principios encarnados en nuestra ley constitutiva, llevados a la práctica y consolidados, merced a cruentos sacrificios. Parecen ya tan sólidos en la conciencia de la sociedad que apenas se discuten y puede preverse que cualesquiera que sean los destinos de la patria en lo porvenir, cualesquiera que sean los partidos que dominen, no hay peligro de que naufragen, pues siempre habrá una mayoría popular y una juventud robusta encargadas de no dejarles perecer, de salvarlos del choque de las mezquinas pasiones de los hombres.

Revocatoria del Estado confesional y en consecuencia de la educación confesional:

Declive del Estado confesional:

Si bien en la primera generación liberal, el Estado confesional logró formalmente modificarse, mediante decreto del Congreso Federal de 1832, que reformó el artículo constitucional que no permitía la tolerancia de cultos, no alcanzó su plena positividad por el escaso espacio de tiempo de que dispuso su vigencia, -6 años-, razón en gran medida que no posibilitó repercutiera en la educación confesional, lo que devino en constituirse en la gran tarea pendiente de la primera generación de liberales de la República Federal Centroamericana; lo cual no se diferenció de la constante en los movimientos independentistas en general en América Latina, que derivaron del precedente liberal más marcado en España, como lo fueron las Constituciones de las Cortes de Cádiz, en las cuales solo se reconocía como religión oficial y única en exclusión de cualquier otra religión a la católica. Es así como la Constitución Federal de 1824, estableció en su artículo 11: “Su religión es: la católica apostólica romana, con exclusión del ejercicio público de cualquiera otra.” Transcurrieron 9 años para que mediante un Decreto del Congreso Federal de fecha 2 de mayo de 1832, se modificara dicho artículo en los términos de: “Los habitantes de la república pueden adorar a Dios según su conciencia. El gobierno general les protege en la libertad del culto religioso. Más los estados cuidarán de la actual religión de sus pueblos y mantendrán todo culto en armonía con las leyes.” A tal reforma constitucional se adhirió el Estado de Guatemala durante el gobierno de Mariano Gálvez, a través de la Asamblea Legislativa, mediante decreto de fecha 26 de junio de 1832, en los términos de: “Es aceptada por el Estado de Guatemala la reforma del artículo once de la constitución federal, que establece la libertad de cultos, en los mismos términos que la consigna el decreto expedido por el Congreso a dos del último mayo.” Cinco años después, el régimen liberal es derrocado, entronizándose el régimen conservador liderado por Rafael

Carrera, durante el cual se revoca la incipiente declaración de libertad de cultos, y el Estado confesional se entroniza desde un escenario neocolonial.

El Estado confesional, profundizó su institucionalización el 24 de diciembre de 1852, cuando se aprueba el Concordato con el Vaticano, el que establece en su artículo 1º. “La religión católica, apostólica, romana continuará siendo la religión de la República de Guatemala, y se conservará siempre con todos los derechos y prerrogativas de que se debe gozar, según la ley de Dios y las disposiciones de los sagrados cánones.”

Se hace necesario para comprender el contexto de confesionalidad que privaba no solo en Guatemala en el período conservador de los 30 años, sino en el contexto internacional del mundo católico, que frente a los diversos avances del liberalismo y la educación laica especialmente en Francia, la iglesia del siglo XIX, había respondido con la promulgación en 1864, por parte de Pío IX, del *Syllabus*, con el cual se anatemizó y condenó los llamados errores modernos, entre ellos la libertad civil de cualquier tipo, toda manifestación abierta y en público de cualquier opinión y pensamiento que corrompieran las costumbres y que propagaran el indiferentismo; y en especial rechazaba toda forma de educar a la juventud separada o disociada de la fe católica y de la potestad de la iglesia.

Mallimaci, lo expresa de la manera siguiente:

El catolicismo romano, en su enfrentamiento con la modernidad liberal, para imponer su propia racionalidad católica, construye una estrategia que aglutina fuerzas y de posicionarse. Pío IX, León XIII y Pío X (con sensibilidades diferentes) forman parte del mismo dispositivo. El movimiento católico con sede en Roma y ramificaciones en todos los países de América Latina se pone en marcha en su lucha de largo plazo contra la modernidad liberal y el sujeto burgués. Se condena el *Syllabus* y se propone la *Rerum Novarum*. Este enfrentamiento la llevará a tomar distancia respecto de todo

tipo de “religión encantada” con el fin de posicionarse con “otra racionalidad” y no como una religión más. (2004, p. 28)

El Syllabus, se describe a sí mismo como el “Resumen que contiene los principales errores de nuestro tiempo, señalados en las alocuciones consistoriales, encíclicas y otras letras apostólicas de nuestro Santísimo Padre el Papa Pío IX.” Entre los errores que el Syllabus sancionaba con excomunión, se encontraban:

- El panteísmo, naturalismo y racionalismo absoluto,
- El racionalismo moderno
- El socialismo, comunismo, sociedades secretas, sociedades bíblicas, sociedades clérigo-liberales
- Liberalismo moderno

Al analizar el Syllabus, Lorenzo Montufar, expone:

Las bases fundamentales de una constitución política, dictadas conforme a los principios de la ciencia, no pueden modificarse. En todas las constituciones del mundo hay un artículo que declara la soberanía de la nación. Pues bien este artículo está condenado por el canon XX del Syllabus. Este canon dice: “Sea excomulgado el que diga: el poder eclesiástico no debe ejercer su autoridad sin el asentimiento y venia del poder civil.” Si el poder eclesiástico puede ejercer su autoridad sin el asentimiento y venia del poder civil, la nación no es libre, ni independiente. Sus autoridades civiles están bajo el poder de la autoridad eclesiástica, y el artículo de la constitución que habla de soberanía no puede existir. (...) Las constituciones facultan a todos para comunicar sus pensamientos de palabra o por escrito. Esta facultad está condenada por el canon XXII del Syllabus, el cual mata el pensamiento. Según ese canon, no solo está prohibido lo que se opone al dogma, sino también lo que no se opone a él. (...) Las constituciones dan la dirección de la enseñanza primaria a las municipalidades y la suprema inspección de ella al

poder ejecutivo. El canon XXII del Syllabus otorga esta atribución a la iglesia: luego el Syllabus y las constituciones no pueden coexistir. (1922, pp. 76 y 78)

A nivel del contexto guatemalteco, tal Estado confesional venía por consiguiente, sustentándose en dos premisas fundamentales: la no separación Estado-Iglesia y el reconocimiento de una iglesia oficial, que devenía en la consecuencia de la no libertad de cultos. Por consiguiente, los liberales de la segunda generación, centraron su gestión en la ruptura de tal Estado confesional, partiendo de la lección aprendida de los liberales de la primera generación, para los cuales la libertad religiosa tan solo se había visualizado como se señaló desde lo meramente formal al tenor de una disposición legal, como consecuencia dicha condición de confesionalidad estatal se profundizó en el período conservador.

Es Zeceña, quien aporta una clara descripción del Estado confesional que prevalecía: “Al triunfo de la Revolución, regía en Guatemala como ley primordial el <Acta Constitutiva> de 1851, es aquel un código incompleto que sanciona los seculares principios sobre los que se asienta el sistema del gobierno ultramontano. (...) La unión de la Iglesia y el Estado, falta absoluta de matrimonio civil; el registro de los nacimientos y de las defunciones en manos del Clero; nulidad de la libertad de prensa y de locomoción; enseñanza clerical; falta de leyes que garantizaran efectivamente la igualdad y el derecho de asociación; falta, en fin de sólidas garantías a la libertad del individuo y al desarrollo de las esferas fundamentales de la actividad del hombre...” (1957, pp. 76-77)

De esa suerte, fue que como primer paso el régimen liberal buscó promover la reforma religiosa, dictando las medidas necesarias para hacer posible la separación entre la Iglesia y el Estado. Tocó al Presidente Miguel García Granados, -a quién se le califica como un liberal moderado-, asumir en su período de presidencia provisional las primeras medidas entre ellas algunas de las más radicales para contrarrestar el avance del Estado confesional; como el caso de la expulsión de los jesuitas y del arzobispo Piñol, y aunque tales decisiones ha

querido hacerse pasar por algunos cronistas en especial los vinculados al sector eclesiástico, como tomadas al margen del consentimiento de García Granados;¹⁵ como lo ejemplifica la primera medida a los escasos meses de asumida la presidencia, como lo fue la expulsión de los jesuitas, la cual según Lainfiesta, (1975, p. 93) “El 1º de agosto se emitió la orden de expulsión de los jesuitas y fue comunicada al Colegio Seminario y convento La Merced, con prevención de que a la madrugada del 2 deberían montar en los carruajes que el mismo Gobierno proporcionaría para que hicieran el viaje al puerto de San José, en el Pacífico.” Por su parte Miller, sostiene que: “García Granados se enfrentaba con el problema más delicado: hacer cumplir su resolución de expulsión. Para evitar otros impedimentos, decidió llevar a cabo la expulsión tan secretamente como fuera posible, sin emitir un decreto formal. El domingo 3 de septiembre de 1871, Manuel Cano Madrazo, comandante del departamento entregó la carta al superior de los Jesuitas...” (1976, p. 104).

“Al ordenar la expulsión García Granados hizo una importante concesión a los liberales radicales.” (Lainfiesta, 1976, p. 105) Al respecto sigue señalando Lainfiesta: “Y conforme está ordenado, los miembros de la Compañía de Jesús, en número de 15 a 20, salieron de la capital en la madrugada del 2 de agosto de 1871, después de veinte años de residir en el país, llamados por Pavón, Batres y Aycinena. ¡Veinte años! Tiempo más que suficiente para hacerse dueños de todas las conciencias, para ejercer el espionaje más eficaz en todas las familias por medio del confesionario y para hacerse de grandes riquezas que cuidaban de exportar, enviándolas a su generalísimo en Roma. (...) ¡Ignorancia, ignorancia, no hay desgracia igual a la que encierras!” (1975, p. 93)

¹⁵ Según Hubert Bancroft: “García Granados era un hombre capaz e ilustrado, pero débil, indeciso, indolente y de buen corazón; demasiado, sin embargo, para el puesto que se le había asignado en un período en que se requería una gran energía y una voluntad inquebrantable. No tenía carácter para comportarse duramente con nadie, o infligir un sufrimiento.” Citado por Miller (1976, p. 248) Por su parte, Valerio Pujol en su Compendio de la Historia Universal, afirma: “Al Presidente provisorio Miguel García Granados, temperamento liberal y hombre ilustrado y capaz, de valor sereno y resistente y más propio para regir pueblos ya constituidos que pueblos revolucionarios...” (1892, p. 483)

La expulsión de los jesuitas, ¹⁶ provocó la reacción opositora del Arzobispo, por lo que toca directamente al Presidente Provisorio emitir el decreto 23 de fecha 17 de octubre de 1871, por el cual se extraña del país al Arzobispo, Doctor Don Bernardo Piñol y Aycinena; En relación a tal expulsión, relata Lainfiesta (1975, p. 102)

El general Barrios no podía quedar tranquilo con el clero de Guatemala después de haber descubierto que de su seno habían partido las instigaciones a la facción y los auxilios positivos para ponerse en armas y hacer prosélitos y propuso a don Miguel la inmediata y perpetua expulsión del arzobispo de Guatemala, Bernardo Piñol y Aycinena y la del obispo de Feya, Mariano Ortiz Urruela, a quienes principalmente atribuían los trabajos en favor de la reacción.

“El decreto de expulsión se redactó y se escribió en la casa del presidente provisorio...” (Lainfiesta, 1975, p. 102), con lo que se evidencia, que García Granados, participó con conocimiento de causa en dicha decisión; posteriormente en su mensaje a la población para clarificar su medida, expuso:

(...) Los PP. Jesuitas, tan diestros para averiguar la verdad, en vez de disuadir a sus partidarios de llevar adelante aquel criminal intento, y salir voluntariamente para que cesase todo pretexto de guerra civil, hicieron cuanto su habilidad les sugirió para permanecer en el país, aunque para ello hubiesen de correr torrentes de sangre.

¹⁶ Entre la fecha de expulsión de los jesuitas que da Lainfiesta (2 de agosto) -contemporáneo de tal hecho- y la que da Miller (3 de septiembre), hay una diferencia de un mes. Es posible que Lainfiesta haya cruzado las fechas de expulsión de los jesuitas de Quetzaltenango, la que se tiene verificación que si se efectuaron en el mes de agosto y a un mes de distancia se llevó a cabo la de la ciudad capital. Otro cronista que coincide en tales datos con Miller, es García Laguardia, (él que al igual que Miller tuvo acceso a los archivos de la curia), mismo que relata: “El domingo 3 de septiembre, Manuel Cano Madrazo, que era diputado y Jefe Político departamental, comunicó al superior jesuita las condiciones de la salida (...) Medidas dilatorias fueron desechadas rápidamente y el 4 de septiembre, los 72 jesuitas partieron para el puerto de San José...” (1972, p. 193).

Mi primer deber como Jefe de la Nación es conservar la paz y la tranquilidad en todo el país. Persuadido de que esto era imposible mientras existiesen los PP de la Compañía de Jesús en Guatemala, dispuse su salida, no de una manera violenta, como se ha hecho en otras partes, sino avisándoles con algunos días de anticipación para que preparasen su marcha, proporcionándoles diligencias (sic) que los condujesen al Puerto de San José y pagándoles el pasaje hasta Panamá.

COMPATRIOTAS: Los enemigos del orden y de la libertad han interpretado este paso como un ataque a la religión (sic) asegurando que en breve seguirá la expulsión (sic) de los demás religiosos. Protesto que estas son falsedades calumniosas, que ellos mismos esparcen, hijas del odio y del despecho por haber sido vencidos... (Fragmentos de lo publicado en el Boletín Oficial No. 9, el 12 de septiembre de 1871)

Y al respecto, sobre la supuesta propensión clerical que se ha buscado señalársele a García Granados, y que incluso ha llegado a ironizarse, tal la argumentación de SJ. Bendaña (1996, p. 74), cuando expone: “Paradójicamente, y poniendo en evidencia las contradicciones, el 1 de enero de 1872 el Presidente García Granados con sus funcionarios asiste devotamente a una misa Solemne de Acción de Gracias por los beneficios recibidos en 1871, invocando la bendición de Dios para el año que comienza.” Inexcusable confusión de lo religioso con lo eclesiástico. Sobre el particular refiere con mayor propiedad Lainfiesta cuando anota: “Es indudable que García Granados, hombre de bastante ilustración como ya se ha dicho, no podía guardar ninguna simpatía por los soldados de Loyola, cuya influencia deletérea se había extendido por sobre la sociedad guatemalteca, emponzoñándola profundamente con el veneno de la preocupación y el fanatismo, en la misma forma en que han sabido hacerlo dondequiera que posaron su planta... (1975, p. 91)

(...) Pero en Guatemala teníamos una verdadera casta sacerdotal que se guiaba en sus relaciones jurídicas por reglas especiales que no incumbían a los demás asociados. Es decir: existía un fuero eclesiástico privativo de los sacerdotes católicos con todo su cortejo de irregularidades e injusticias. La Revolución arrasó con semejantes privilegios aboliendo el llamado fuero eclesiástico y dejó a los que de él gozaban sujetos a los mismos procedimientos judiciales, con los mismos derechos e iguales obligaciones y garantías que los demás habitantes de la nación. (Zeceña, 1957, p. 84)

A las decisiones anteriores, correspondió a García Granados, específicamente en el campo educativo, emitir otra decisión, como lo fue la derogatoria de la llamada Ley Pavón que institucionalizó la educación confesional en el período de Rafael Carrera; así mismo "...decretó que los extinguidos conventos de San Francisco, la Recolectión, Santo Domingo y de Belem en Antigua, se convertirían en escuelas primarias gratuitas." (Miller, 1976, p. 183).

El clero como era sintomático no percibió como favorable las incipientes medidas que García Granados, inició a tomar en función de desligar la educación pública del control religioso, lo que hace que Lainfiesta se pregunte:

¿Por qué eran los obispos un obstáculo para el afianzamiento de los principios de libertad en Guatemala? Porque el pueblo de Guatemala, a causa de su falta absoluta de instrucción, se plegaba inocentemente a obedecer con ceguera, la palabra de los hombres que tenía como enviados o ministros del cielo; y porque "mientras" ese pueblo no saliese de semejante estado por medio de la instrucción, la presencia de los enmascarados enemigos de la libertad impediría los trabajos gubernativos para independizarle de aquella desgraciada sujeción. (1975, p. 102)

Es así como el régimen liberal de 1871, toma medidas de franco distanciamiento político con la institucionalidad de la iglesia católica, mismas que se orientan a

cortar el flujo de privilegios religiosos que venían fortaleciendo al Estado confesional; “Comenzóse en la vía de la Reforma, por la promulgación de los decretos números 8 y 9, por los cuales se establece una sola fiesta nacional, y se suprimen tratamientos oficiales poco armónicos con el sistema republicano, tratamientos que, también gozaba la clase de eclesiásticos” (Zeceña, 1957, p. 82); otro ejemplo lo hace, la emisión del Decreto No. 64 del 7 de junio de 1872, sobre la Extinción de Comunidades Religiosas y nacionalización de los bienes que posean y usufructúan. Tal disposición legal se emite durante la presidencia provisoria del Gral. Miguel García Granados, más no se dicta por él; sino en un período temporal que en la calidad de Encargado de la Presidencia de la República, la asume el Teniente General del Ejército, Justo Rufino Barrios. Al respecto indica Cal: “García Granados no estuvo de acuerdo con las disposiciones de Barrios pero llevó a cabo la transformación de conventos en escuelas públicas, para que el 14 de Agosto de 1872 se decretara la creación del Ministerio de Educación y la derogación de la Ley Pavón de 1852, así la educación nacional queda completamente secularizada, medida que empeoró las fricciones entre la ya mermada Iglesia Católica y el cada vez más fortalecido Estado Liberal.” (2005, p. 20)

En el Decreto No. 64, sobre la Extinción de Comunidades Religiosas se establece la extinción en la República de las comunidades religiosas, la nacionalidad de los bienes que poseen y usufructúan, mismos que se destinan preferentemente a sostener y desarrollar la instrucción pública gratuita, determinando que las librerías de los conventos pasen a la Biblioteca de la Universidad. (Boletín Oficial, 1872).

Aunque la medida se asume de corte antirreligioso, preservó el respeto a la práctica del culto religioso, al establecer en el artículo 6º.

Las iglesias de las comunidades se conservarán con sus respectivas advocaciones y títulos, lo mismo que con sus vasos sagrados, alhajas, ornamentos y todo cuanto esté destinado al culto. En cada una de dichas

iglesias se erigirá una parroquia, a cuyo sostenimiento contribuirá el Gobierno.

La transición de un contexto confesional a uno laico, desde la lectura jesuita de mirada contemporánea mediante el análisis a cargo de S.J. Sariego (2010, p. 6), donde se aprecia qué:

Los jesuitas llegaron a Centroamérica justamente cuando este viejo modelo político conservador de estilo caudillista y carismático estaba haciendo crisis. Rafael Carrera era el ocaso de ese modelo de Estado estamentario. Frente a él, se irá abriendo paso otro que rescatando los mejores valores de la República federal tratará de apoyarse en una nueva economía de exportación, sobre todo gracias a la extensión y comercialización del café en el área. El exponente político más significativo de este nuevo período será el presidente Justo Rufino Barrios que sube al poder en Guatemala en 1870. Con acierto o sin él, la revolución liberal, García Granados y Barrios atribuían el fracaso del primer liberalismo federal al influjo de la herencia colonial y por eso consideraban imprescindible reducir desde el comienzo toda resistencia al proceso de las reformas, resistencia que para ellos en buena medida se amparaba en la Iglesia. Es verdad que existieron diferencias entre Granados y Barrios en su política hacia la Iglesia, pero en general, frente al caudillismo criollo, sostenían la necesidad de un Estado sólido, con fuerza militar, separado de la Iglesia y racionalmente organizado según los cánones de las teorías difundidas ya en Centroamérica por los sectores masones, pero puesto al servicio del desarrollo de la nación.

Fue frecuente desde algunos enfoques de la jerarquía eclesiástica durante el período de la reforma liberal, y con posteridad como parte del análisis jesuita conservador, buscar acreditar a la influencia de la Masonería el fundamento liberal de la postura laica que asumió la dirigencia de la segunda generación de liberales en la revolución de 1871. Miller (1976, p. 101) cita varios casos: “El padre

Melaina¹⁷ atribuía mucho del anticlericalismo de este período al trabajo de los masones. Por otro lado un biógrafo de Barrios señala que la francmasonería ¹⁸ no se estableció en Guatemala hasta algunos años después de 1871.” “Aunque el decreto estipulaba la instrucción religiosa, el padre Felipe Marroquín, párroco de Los Remedios, se quejaba seis meses más tarde de que se descuidaba la instrucción religiosa en la escuela de San Francisco. Se sostenía que esta negligencia era especialmente peligrosa en una época en la “que el racionalismo masónico hace tantos esfuerzos para hacer desaparecer a la religión del crucificado.” (pp. 183-184) “Una pastoral publicada el 4 de noviembre de 1873, advertía a los fieles contra la difusión de errores perjudiciales a su religión y a la sociedad en general. Al buscar el origen de estos errores, la pastoral no dejaba lugar a dudas de que consideraba a las sociedades secretas, y a los masones en particular, como responsables de los ataques religiosos.” (p. 299) “Además de la pastoral en contra de las sociedades secretas, una hoja suelta con fecha 1º de diciembre de 1873, que llevaba la firma “T.L.M.” prevenía a los católicos en contra de pertenecer a una sociedad llamada “ciento y uno”, a la cual se tildaba de masónica. El autor de la hoja suelta advertía a sus lectores que la caridad era una excusa para encubrir el verdadero motivo de los masones, el cual, insistía era la destrucción de la religión, especialmente la religión católica, y por ello no se permitía a ningún católico que perteneciera a esas organizaciones. Finalmente, el escritor acusaba a los masones de desear la destrucción de todos los gobiernos.” (pp. 299-300).

Ya contemporáneamente el sector jesuita conservador, ha persistido en dicho análisis, en donde sobresalen las apreciaciones del sacerdote Bendaña (1996) que señala: “En esos mismos días se funda en Guatemala, la primera Logia

¹⁷ El padre Santiago Melaina, fue un sacerdote jesuita, que escribió la obra “La Compañía de Jesús en El Salvador, C. A. desde 1801 a 1872”, citado por Miller H. en su obra: La Iglesia Católica y el Estado en Guatemala 1871-1885.

¹⁸ La Masonería o Francmasonería, constituye una asociación fraternal, filosófica, altruista, humanista que agrupa a librepensadores que postulan la libertad del ser humano y la negación de dogmas y verdades absolutas, reveladas o eternas así como toda postura intolerante que niegue la pluralidad de creencias e ideas, sosteniéndose en la divisa, libertad, igualdad y fraternidad.

Masónica, el 17 de junio de 1873, dependiente el Consejo Supremo de Costa Rica. La masonería viene a suplir de alguna manera la *dirección espiritual* del catolicismo y a proporcionar un sentido de pertenencia y apoyo a la mayor parte de los funcionarios del liberalismo.” (p.77), En otro documento Bendaña (2005) expone: “Los liberales de México, dirigidos por la masonería, dan armas y protección a los liberales de Guatemala a cambio de cumplir ciertas condiciones: definir a favor de México los límites fronterizos, acabar con los conservadores en toda América Central, cortarle las alas a la Iglesia, expulsar a los jesuitas, etc.” (p. 22) En otra parte, vuelve a señalar: “Después de que los liberales de Guatemala y El Salvador por la fuerza de las armas imponen un Presidente liberal en Honduras, convocan a Nicaragua y Costa Rica para firmar, sin tiempo para estudiarlo y discutirlo, un Pacto de Unión Centro-Americana en el puerto de La Unión, el 17 de febrero de 1872. En las cláusulas de ese Pacto se ven claramente plasmadas las consignas masónicas ya puesta en práctica por los liberales guatemaltecos, especialmente en el Art. 7° que se refiere al derecho de asilo, según el cual los jesuitas debían ser expulsados de los 5 Estados de la Unión. (Bendaña, p. 28) Continúa en otro apartado señalando: “Lo que pasa es que la masonería es la inteligencia del liberalismo, jugando el mismo rol de aparato ideológico. Y cuando no se conoce ni la tolerancia ni el diálogo, en esa confrontación histórica de vida o muerte, al enemigo hay que tirarle a la cabeza.” (p. 31) (...) “No nos toca a nosotros en esta investigación calificar o descalificar los comportamientos, sino tan solo presentar lo más objetivamente posible los hechos y respondernos ¿por qué los jesuitas y los liberales y/o masones, en la Guatemala del siglo XIX, actuaron como actuaron?” (p. 31)

Ningún historiador ni liberal ni conservador incluso Hubert Miller, que es el que más ha estudiado a la iglesia dentro el período de la reforma liberal, han logrado con rigurosidad científica encontrar evidencia alguna que pruebe con documentos oficiales, manuales doctrinales, instructivos académicos o declaraciones públicas, la participación de la Masonería, en asuntos de gobierno, políticas, filosofía o educación liberal. Por consiguiente los señalamientos sobre tal presunta

incidencia, solo responde a un manejo de percepciones sin precisión histórica alguna, y en los cuales no se escapa el propio Miller (1976, p. 301), cuando alude que Justo Rufino Barrios, Miguel García Granados y Marco A. Soto, eran miembros del listado de la única logia masónica existente, sin sustentarse en ningún tipo de fuente documental.

La masonería, como instancia organizada, se asienta en el país, tres años después del ingreso de la Reforma Liberal, en la fecha en que si aciertan tanto Miller como Bendaña, el 17 de junio de 1873, al respecto anota el cronista masón, Gaitán (1946, p. 17) "...el establecimiento de la primera Logia Masónica en el país el 17 de junio de 1873, /correspondió/ a la Respetable Logia Hiram No. 10, bajo los auspicios del Gran Oriente Centro Americano con sede en la ciudad de San José de Costa Rica, (...) la cual trabajó bajo la tolerante protección del Señor Presidente del Poder Ejecutivo de Guatemala, General de División don Justo Rufino Barrios, desde la fecha de la solemne instalación hasta el año 1878." La referida primera Logia todos sus fundadores fueron masones extranjeros residentes en el país, no existiendo un solo guatemalteco, dado que en esa época en el país no había existido masonería que promoviera masones nacionales; destacando entre tales masones extranjeros, "...Bernardo Garrido y Agustino, (...) quien viniera a Guatemala contratado para fundar y dirigir nuestra Escuela Politécnica, en el año 1873, por el Gobierno Liberal después del triunfo de la Revolución del 71." (Gaitán, 1946, p. 18).

Fue hasta un año después en que empiezan a iniciarse los primeros masones guatemaltecos, entre los cuales Miller (1976) extrayendo los registros de información del Boletín Oficial No. 9 (1946) del Supremo Consejo para América Central con sede en Guatemala, los cruza con registros de funcionarios de gobierno de la administración de García Granados y Barrios, obteniendo como resultado que ninguno de los masones identificados, ocuparon cargos de ministros, viceministros o de algún otro alto cargo, como para generar influencia masónica en las políticas de gestión liberal, en palabras de Miller, se desprende

que: “Preferentemente eran personas con cargos menores en la vida política y económica del país.” (1976, p. 301)

Muy diferente fue la presencia en lo individual de un masón guatemalteco iniciado en Costa Rica, tal el caso de Lorenzo Montufar,¹⁹ que como señala Acuña (2006, p. 31) “Desde el principio hay que tomar nota de que Montufar era un hombre de acción y no solamente un erudito, pero debe decirse que fue Rector de la Universidad de Santo Tomás de Costa Rica, en dos ocasiones, y fue profesor y rector de la Universidad de San Carlos de Guatemala. En fin, no olvidemos que pertenecía a la masonería”; y quién a su ingreso en el país en 1875, pasa a ser rector de la Universidad de San Carlos, y posteriormente ocupa cargos ministeriales en el gobierno de Barrios, desde donde incidió y participó en decisiones determinantes de la reforma liberal, entre ellas la Constitución Política de 1879; pero cuya presencia de ideario masónico, lo realizó desde un rol netamente individual, no encontrándose en ninguno de los estudios históricos de dicho período como posteriores, que Montufar haya actuado como emisario de la incipiente masonería que se organizaba en el país.²⁰

¹⁹ Lorenzo Montufar por su parte, catalogado como “...ante todo un hombre público centroamericano, un influyente político en El Salvador, en Costa Rica y en Guatemala y, como es sabido, el máximo representante del liberalismo radical centroamericano o, como dirían sus adversarios conservadores, del liberalismo “panterista”. (Acuña V. 2006, p 31). Y más contemporáneamente lo calificara el sacerdote Bendaña R. (1996 pp. 76-77) “Los ideólogos del movimiento liberal, entre los que sobresale con mucho un brillante escritor y orador, quien guiado por una ciega pasión fue el gran maestro de la lucha contra la iglesia, fue Lorenzo Montufar, que conocía perfectamente el arraigo del catolicismo y su fuerza política, por lo que concibió que la mejor forma de dominarlo era hacer una interpretación liberal del Concordato conservador, de modo que lo que fue concebido para darle libertad a la Iglesia se convirtiera en su más dura cadena.”

²⁰ Tal sesgo interpretativo de origen netamente jesuita, es explicable desde la historiografía comparada, en el sentido que en otros contextos históricos a mediados del siglo XIX, en donde si había presencia masónica organizada, como México, Colombia, Argentina, Uruguay, entre otros, la conquista de la libertad religiosa y la educación laica, significó desde el Estado, verdaderos enfrentamientos entre masones y jesuitas, movimientos liderados por librepensadores masones de la talla de Benito Juárez en México, José Faustino Sarmiento en Argentina, José Pedro Varela en Uruguay, Eloy Alfaro en Ecuador, Bartolomé Mitre en Argentina, José Victorino Lastarría, en Chile, Andrés Bello (maestro de Simón Bolívar) en Venezuela/Chile, entre otros.

Desde el contexto educativo, los cambios de reforma realizados a pesar de la incertidumbre religiosa, no se le ha encontrado a la masonería participación alguna en la propuesta, influencia o inducción de la educación laica, positivista o racionalista, ni en la supresión de la educación confesional.

Otro caso de presencia en lo individual de masones, sin vinculación orgánica con la naciente masonería en el país, la hace la de los intelectuales cubanos José Martí y José María Izaguirre, este último a quien Barrios encargó la dirección de la fundante Escuela Normal Central, y en 1877 cuando Martí llega a Guatemala, encuentra empleo en dicha Escuela, impartiendo las asignaturas de Literatura Europea e Historia de la Filosofía, sin embargo, la participación de ambos fue de carácter académico-cultural. Torres A. (2000, p.167), al reseñar la presencia de Martí en el país, indica: “Agradecido con el Régimen liberal, Martí expresó que en Guatemala se experimentaba la libertad y se daban cambios significativos, “se exploran los ríos, se tienden los carriles, levantasen institutos, leen los indios, acuden los extranjeros, improvisan su fortuna, vínose la libertad por una revolución sencilla y extraordinaria, admirable y artística; en esa tierra, más que tierra desconocida, amorosa virgen que regala a los que acuden a su seno.” “Al simpatizar con la Reforma Liberal, Martí también compartió las realizaciones económicas del Gobierno, la incorporación del indígena a la producción agrícola, la distribución de la tierra que hizo posible idealmente que la riqueza fuera de todos. Esto lo afirma constantemente en frases como la siguiente: “no es rico el pueblo donde hay algunos hombres ricos, sino aquel donde cada uno tiene un poco de riqueza”. (p. 169) Al margen de la presencia individual de masones de procedencia externa, todo lo demás que se ha indilgado a la masonería como organización y su influencia en el ideario liberal que incidió en la reforma educativa, al no encontrarse evidencia histórica de ello, no pasa de ser, más que una “leyenda negra”, devenida del sector eclesiástico.

Uno de los principales historiadores religiosos del contexto nacional durante el período liberal de 1871, Miller, con suficiente evidencia expone: “La posición de los

jesuitas en el país llegó a representar el primer factor en la lucha entre las dos facciones, lucha que eventualmente culminó con la ocupación del poder en 1873, por parte de los liberales radicales, bajo la presidencia de Barrios. (...) Aun cuando Barrios y los liberales que lo apoyan promovieron muchos cargos tradicionales contra los jesuitas, toda la evidencia señala que los jesuitas fueron las víctimas de una lucha por el poder político dentro de las filas liberales.” (1972, p. 56)

Otra hipótesis al respecto la sostiene en un primer trabajo Cal (2005, p. 10), cuando señala:

Más que destruir a la Iglesia, lo que se perseguía era reducirla a un estado de subordinación más estricto...” (...) El cuadro situacional descrito coincide razonablemente con la forma de proceder que Barrios adoptaba para llevar a cabo sus decisiones y sobre todo con la necesidad indefectible que los Liberales veían en la expulsión de los jesuitas del país para consolidar su proyecto político y económico, ya que éstos posteriormente podrían constituirse en una instancia crítica muy molesta para sus intereses. (...) A partir de lo expuesto confirmamos nuestra teorización acerca del desarrollo procesual de la ‘Reforma Religiosa’ emprendida por el Gobierno Liberal y no como una abrupta irrupción de éste para destruirla, como nos lo ha querido plantear la historia oficial y otras historiografías cuyos autores no han sabido penetrar de manera objetiva en los nudos críticos que implica tan compleja coyuntura socio-histórica.

De acuerdo a Miller, “Es indiscutible el que una dictadura fuera esencial para que se efectuara el progreso material. Para Barrios y muchos de sus admiradores, la dictadura era necesaria pero transitoria. La razón de esto era el poderoso papel que jugaba la iglesia en todas las fases de la vida guatemalteca. Si el reformador no se hubiese enfrentado a un poderoso grupo clerical, indudablemente los liberales habrían sido renuentes en apoyar su dictadura.” (1976, p. 251)

Y en relación a la presencia jesuita Cal (2005, p. 14) expone: “De lo señalado anteriormente podríamos partir para elaborar dos explicaciones sobre este proceso:”

1. Un grupo religioso ligado tan íntimamente al Papa podría traer muchísimos problemas al Gobierno a la hora de emprender la Reforma Religiosa, en orden a la generación de insurrecciones populares que a la postre podrían ser incontrolables.
2. Un sector significativo del clero diocesano del país consideraba intolerable la presencia de los jesuitas. En el informe presentado por éstos al Vaticano, exponen un amplísimo legajo de acusaciones en contra de ellos más no en contra del Gobierno Liberal que los perseguiría meses después.

Concluye Cal, citando (2005, p. 14) “No podríamos hablar de una conspiración anti-jesuita, simple y sencillamente porque no tenemos pruebas documentales que nos lo demuestren, el mismo Hubert Miller – quien indiscutiblemente ha elaborado el trabajo más completo sobre este tópico específico hasta la fecha – ni siquiera intenta elaborar una explicación al respecto.” El mismo sacerdote jesuita Bendaña R. sostiene: “... Esto denota que también ante el Clero había contradicciones y tendencias afines y opuestas a la Reforma...” (1996, p. 76)

Dado el arraigamiento en el tejido social e institucional del país del poder confesional, su revocatoria conllevó una serie de disposiciones y en su defecto, la construcción del Estado laico o sea la separación entre Estado e Iglesia, demandó de todo un proceso en donde paulatinamente se fue despojando del control social a la Iglesia Católica, medidas entre las cuales se pueden identificar a las ya citadas, las siguientes:

- Supresión del diezmo, otorgándose una compensación a cambio, Decreto 43 de fecha 22 de diciembre de 1871 (García Granados).

- Extinción de las Comunidades Religiosas y nacionalización y consolidación de todas las propiedades religiosas sin excepción, Decreto 64, de fecha 7 de junio de 1872, (Barrios, Presidente provisorio).
- Extinción del fuero eclesial, Decreto 92, de fecha 12 de marzo de 1993, (Barrios).
- Reducción de los conventos de religiosas, Decreto 115 de fecha 9 de febrero de 1874, (Barrios)
- Prohibición del uso del traje talar a sacerdotes y alumnos de colegio, fuera de los actos destinados al ejercicio de sus ministerios, Decreto 178, de fecha 25 de febrero de 1874. (Barrios)
- Reconocimiento del matrimonio civil, Decreto 249, de fecha 17 de noviembre de 1879. (Barrios)
- Secularización de cementerios
- Creación del registro civil

De acuerdo a Miller (1976, p. 353), la finalización de las reformas religiosas básicas se marca en el año 1874; sin embargo esto no implicó el cese del Estado confesional y su sustitución por un Estado Laico. Es más, una de las aparentes contradicciones históricas del régimen liberal fue conservar y defender a su conveniencia el concordato²¹ suscrito durante el régimen confesional de Carrera con el Vaticano (1852). Claro está que desde lo político se explica, que la razón fundamental lo fue el control de la Iglesia católica, desde la propia interpretación del Estado de la figura del patronato.²² En contrario sensu, la jerarquía eclesiástica del país, no reconoció en el régimen de Barrios, el concordato suscrito, bajo la argumentación que con la expulsión de los jesuitas, del arzobispo, la supresión del diezmo y de las órdenes religiosas, dicho concordato había sido incumplido por el

²¹ El concordato es una especie de tratado internacional, suscrito entre las autoridades de la Santa Sede y el Gobierno de que se trate, en donde se convienen las relaciones Estado-Iglesia.

²² El patronato era el privilegio que empezó a concederse por los Papas a los reyes para que tuviesen la facultad de elegir o designar personas para los cargos de religiosos y que luego en el régimen republicano continuó a través de lo convenido en la suscripción de un concordato.

Estado y por lo mismo sus efectos legales dejaban de tener validez. Mientras la curia sostenía que dicho concordato carecía de vigencia, el gobierno argumentaba lo contrario, ejemplo de ello, lo es la intervención del Ministro de Gobernación e Instrucción Pública, Marco Aurelio Soto, y como lo narra Miller: “Soto no consideraba abrogado el concordato por causa que el gobierno civil aprobara leyes que el poder espiritual afirmaba que violaban el concordato.” (1976, p. 235) Continuaba argumentando el Ministro Soto que: “Puesto que el Papa no había suspendido el concordato, el administrador apostólico y su cabildo, al afirmar que se había suspendido, no solo estaban usurpando un poder que no tenían, sino privando del patronato al presidente.” (p. 236). En buena medida tal argumentación cobraba fuerza del hecho que la propia Roma, guardaba silencio en cuanto a la validez de dicho concordato sumiendo en la total incertidumbre a la iglesia guatemalteca. El propio Miller reconoce que: “Técnicamente el ministro estaba en lo cierto, puesto que hasta ese momento, el papado no había emitido una abrogación formal del concordato.” (p. 236.)

Diversos analistas sostienen que un Estado plenamente no confesional, prescinde de la suscripción o reconocimiento de un concordato con la jerarquía eclesiástica romana; el régimen laboral de Barrios, configuró condiciones sui generis, pues al tiempo que buscaba construir plenamente el Estado laico, no solo nunca desconoció el concordato –a pesar que diversos cronistas aluden a una suspensión del mismo- manteniéndolo en las partes que le garantizaban control sobre el poder religioso, sino además suscribió un nuevo concordato en 1884; motivado en el acenso de León XIII al papado; al respecto cita Miller (1976, p. 425) “La muerte del papa Pío IX y la elección del papa León XIII, hizo que Barrios se sintiera más optimista acerca de mejorar sus relaciones con la Santa Sede. Para tal efecto nombró en tal delegación al presbítero Ángel Arroyo.” Lainfiesta lo relata en los términos de: “El doctor Arroyo, desempeñó su cometido y volvió con la comisión de manifestar al presidente de Guatemala que el papa estaba dispuesto a recibir un ministro autorizado para celebrar un concordato.” (1975, p.

273). Causa extrañeza que Barrios haya designado a un cura, -a pesar de ser persona de su confianza por su tendencia liberal-, para discutir un Concordato.

Miller resume con puntualidad el contenido de tal concordato suscrito en Roma el 2 de julio de 1884:

...establecía la libre comunicación entre la Santa Sede y la Iglesia guatemalteca, libertad de acción para el ordinario local, el restablecimiento de un seminario diocesano y completa libertad para la administración de este seminario y de otros, el reconocimiento por parte del Estado de los grados eclesiásticos, una subvención estatal para el seminario diocesano, el restablecimiento de las cuotas parroquiales para el seminario, la completa libertad de la Santa Sede para nombrar el prelado metropolitano y en la selección de los miembros del cabildo eclesiástico, la exención militar para el clero, la compensación del Estado por las propiedades religiosas expropiadas y el reconocimiento por parte de la Iglesia de los nuevos propietarios de los bienes eclesiásticos con la condición de que el Estado reconociera que estas expropiaciones se oponían al derecho canónico y prometiera no repetirlas. Dos días después se hicieron dos adiciones al concordato que establecían que el presidente de Guatemala no interferiría en la colecta de diezmos o en otras ofrendas de los fieles, y que la Santa Sede se comprometía a consultar al gobierno guatemalteco en los nombramientos del arzobispo y miembros del cabildo eclesiástico. (1976, p. 493)

EL concordato no fue ratificado por la Asamblea Legislativa (1885), postergándolo para el siguiente período legislativo; la muerte en Chalchuapa en ese mismo año de Barrios, dejó en impasse la discusión pendiente de dicho concordato, y los gobiernos sucesivos, no retomaron el tema, como tampoco lo hizo la iglesia nacional, que no vio con buenos ojos el todo de dicho convenio. Fue así como el asunto del concordato fue quedándose sin sustentación tanto por la iglesia como por los gobiernos que sucedieron los que fueron adaptando formas de relación

que generaron recomposiciones en cuanto a los vínculos políticos con el sector eclesiástico, que fue haciendo innecesario la existencia de concordato alguno.

Si bien es cierto que éste último concordato se reserva lo establecido por el de 1852, en cuanto a lo de la religión oficial, separación Estado-Iglesia, libertad de aprendizaje y en general la garantía de las libertades civiles fundamentales, también lo es, que implicó por parte del gobierno de Barrios, una serie de reivindicaciones para la Iglesia, varias de las cuales en tiempo atrás habían sido conculcadas por el mismo Barrios. Todo ello generó posturas a favor y en contra del concordato, en especial desde el sector conservador aliado al poder eclesiástico "...cuyo concordato fue rechazado sin examen a influjo del partido reaccionario, que veía extinguirse por medio de dicho pacto, la fuente de cargos y acriminaciones que se hacía a la administración de Barrios, por la expulsión de jesuitas, extinción de conventos de monjas y frailes, libertad de cultos, matrimonio civil, abolición del fuero y del vestido talar eclesiástico, supresión de diezmos, etcétera y muy principalmente por la gran cuestión de consolidación." (Lainfiesta, 1975, p. 436)

De acuerdo a Miller: (1976, p. 495)

Los delegados en favor del concordato argumentaban que el concordato continuaba permitiendo cierto control estatal sobre la iglesia, elevaba el precio de propiedad privada ya que se compensaría a la Iglesia por sus pérdidas, y que Barrios había aprobado el concordato antes de que se firmara en Roma. Sus opositores declaraban que el concordato violaba los principios liberales, que representaba una amenaza de dominación clerical, que era inconstitucional y reprimía las leyes liberales que habían confiscado la propiedades de la Iglesia, que Barrios se había opuesto al concordato y que éste era innecesario puesto que ya no existía peligro en la dominación clerical."

El concordato dividió tanto a liberales y a conservadores, como entre los propios liberales, pareció que su manejo fue tan discreto que en las propias filas liberales causó asombro. Y la misma muerte de Barrios, lo que generó fue un clímax de incertidumbre, potenciado por el sector religioso, él que tenía bien claro las condiciones del contexto que mediaron en la suscripción del concordato, y como lo refiere Miller (1976, p. 494), “El padre Raúl /gobernador de la mitra/ en una carta del 25 de mayo, señalaba que Barrios no solo aprobó enviar la comisión a Roma para negociar el concordato, sino también él y su gabinete habían aprobado la redacción final.” El posicionamiento de la Iglesia, no podía dejar evidenciar un sentimiento de frustración, porque el propio concordato suscrito en Roma, dejaba de responder a los intereses en juego para el sector eclesiástico en el país, Lainfiesta lo expresa en los términos de: “El Papa aceptaba la Reforma, la aceptaba en todo y por todo y ya no había tales excomulgados; y las ventas de bienes de manos muertas quedaban reconocidas como buenas y bien hechas; y así respecto de todo lo demás; desapareciendo como por encanto y por medio de un contrato de tanto más cuanto, para mejor exhibir la condición de los asuntos celestiales, aquel fantasma terrífico de los anatemas y condenaciones, viniendo todo a parar en lo que es todo eso: en nada.” (1975, p. 436)

Al propio negociador del concordato en nombre del gobierno de Barrios el padre Arroyo, le correspondió presentar al mismo ante la Asamblea, ésta “...no votó sobre el concordato, sino que en su sesión del 25 de mayo decidió que se posponía el debate.” (Miller, 1976, p. 494) De acuerdo a Lainfiesta: “...la Asamblea de acuerdo con el general Barillas y de seguro con la mayoría de su Gabinete, resolvió mostrarse más católica que el Papa, rechazando el convenio...” (1975, p. 436) “El doctor Arroyo, salió, (...) con una fuerte decepción por el injusto tratamiento a su Convenio con el Papa.” (p. 436)

El Estado confesional en Guatemala, durante el período de la Reforma Liberal, no puede decirse con precisión que llegó a su fin en una fecha o en un evento específico, fue todo un proceso, que parte por proponerse en primer lugar la

reforma religiosa, desde el convencimiento como señala Miller (1978, p. 495) “Para los liberales, la Iglesia era la enemiga de la democracia, la educación y el progreso económico”; continúa señalando Miller: “La presente investigación no deja dudas acerca de que el legado más significativo de la reforma liberal fue el debilitamiento general de la Iglesia como institución política, económica y societal.” (p. 498); proceso que se corona con la formalidad institucional, cuando se reconoce por primera vez en la historia del país del Estado Laico, cuya definición fue ratificada en la Constitución de 1879, en los términos de: “Guatemala es una Nación libre, soberana e independiente. Delega el ejercicio de la soberanía en las autoridades que establece la Constitución” (art. 1º.) Con tal definición jurídica, el Estado se asumía plenamente soberano desvinculado por lo mismo de todo otro poder temporal o espiritual. Al decir de García la Constitución de 1879: “...resumió el viejo ideal liberal de la independencia en un nuevo contexto: un texto laico, centralista y sumario, que estableció la separación de iglesia y Estado, enseñanza laica, libre testamentificación, reconocimiento del matrimonio civil y el divorcio, cementerios civiles, prohibición de vinculaciones, abolición de órdenes religiosas, desarrollo amplio de los derechos de inspiración iusnaturalista...” (1992, p. 11)

Por su parte Zeceña (1957) anota: “Hasta 1877 se inició vigorosamente la reforma política en las leyes dictando códigos propios; y en 1879, se promulgó una constitución que, siquiera en la ley, cambia la forma de gobierno, de monárquica, en republicana, garantiza la libertad de cultos, varía el derecho electoral, y, en fin, constituye un gran progreso relativamente al Acta de 1851.” (p. 78) (...) “Guatemala, con aquella ley fundamental, era en la forma y en el hecho una monarquía cuyo monarca llevaba el nombre de presidente vitalicio. Era un gobierno de privilegio, ejerciendo su autoridad conforme al sistema de la fuerza.” (p. 77). En otras palabras, es la transición del Estado confesional al Estado laico, que como señalara Miller: “A pesar del modelo, los liberales aspiraban a separar la Iglesia del Estado; sus reformas no trataban de destruir la Iglesia, sino debilitarla como institución política y económica.” (1976, p. 498)

Revocatoria de la educación confesional:

“La educación confesional imperante en el régimen de los 30 años, constituyó una regresión a las condiciones religiosas más reaccionarias, en las que órdenes como la de los jesuitas llegaron a detentar grandes latifundios y favorecían la fuga de las divisas nacionales, sin ningún beneficio para el país, como no fuera la dirección de una educación anacrónica y contraria a las aspiraciones progresistas.” (González, 1980, p. 271) Tampoco debe obviarse que los jesuitas fueron en la práctica los rectores de la educación durante el gobierno conservador de los treinta años y que la tenían como apunta González (1980), sujeta al dogma y alejada de los problemas de carácter nacional; por lo mismo, su interés giraba en torno a la protección de su propias pretensiones, al igual que la Iglesia en general, ejemplo de lo cual es lo que ilustra Miller (1976, p. 139) al citar un mensaje de la posición del gobernador de la arquidiócesis (7/9/1872) que señalaba “... y para cuidar sobre la instrucción religiosa como salvaguardia de la pureza de la doctrina.”

De acuerdo a Búcaro (1955), los jesuitas habían sido los coautores de la Ley Pavón, tal como lo señala “En 1852 se dicta una ley redactada de acuerdo con el criterio de los jesuitas, por cuyos efectos se vuelve al imperio de la religión en todos los órdenes de la vida nacional” (p. 55); “... y que venía a eliminar el espíritu progresista de la educación que se había iniciado durante el gobierno de Mariano Gálvez.” (Rubio 1935, p. 34, citado en González, 1980, p. 278). Tal fue la participación y control de la educación por los jesuitas, que incluso en el momento de expulsión de los mismos, el arzobispo Piñol no dudó en reconocérselos: “Les daba las gracias por el buen trabajo que habían hecho por la Iglesia y el pueblo de Guatemala, especialmente en la educación.” (Miller, 1976, p. 107)

Al explicar la pedagogía jesuita que imperaba a nivel internacional en tal época, Álvarez-Urías (2000. p. 217), identificaba los centros educativos jesuitas como:

(...) colegios para seculares porque en su génesis los colegios no surgen como espacios de instrucción sino más bien como recintos de formación interior, como espacios de producción de subjetividades cautivas. Paralelamente en los colegios, instituciones también de carácter marcadamente clerical, pero vertebradas no tanto por el trabajo físico y la fuerza cuanto por el saber y la disciplina envolvente, en fin, por los poderes simbólicos, se preparan a los alevines de las nuevas generaciones para que asuman cristianamente las responsabilidades de gobierno. Los futuros gobernantes han de ser previamente gobernados del mismo modo que los maestros jesuitas fueron también previamente formados. Michel Foucault dedica algunos incisivos análisis a los colegios de jesuitas y a los cuarteles, espacios en los que se ensayaron con éxito tecnologías disciplinarias que desde estos ámbitos se transfirieron con éxito a otras instituciones.²³

Al analizar con posteridad el período conservador y justificar la incidencia jesuita, el S. J. Sariego (2010, p. 7) señala:

Eran apologetas desde los principios filosóficos clásicos que veían amenazados por el racionalismo. Pero, justo es reconocerlo, estaban marcados por una concepción de la sociedad y del Estado muy patrimonial en la que la división entre lo temporal y lo eclesial no existía y en la que la Iglesia debería ser tratada con ciertos privilegios. Para muchos de ellos, el liberalismo era sólo el preámbulo del ateísmo y por ello lo combatieron con todas sus fuerzas. Desde su formación clásica no pudieron entender lo que significaba el movimiento a favor de la constitución de las jóvenes nacionalidades centroamericanas.

²³ A Foucault le interesaba sobre todo mostrar que instituciones con objetivos tan diferentes como los colegios de jesuitas, el ejército y las cárceles operan mediante técnicas disciplinarias que se transvasan de unas instituciones a otras para operar en el interior de racionalidades diferentes. En M. Foucault, Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.

Desde la mirada contextual de Lainfiesta (1975, p. 113), se obtiene la lectura siguiente:

Muy en breve comenzaron a recogerse los frutos de la Reforma en materia de instrucción, exhibiéndose a los cuatro o cinco años de establecida, capacidades sobresalientes que aparecerían radiantes como anuncio de una aurora que presto alumbraría en la patria con desconocidas luces. Aquellos frutos, no eran como los que el Colegio Tridentino, a cargo de los jesuitas, exhibiera en las personas de los jóvenes Batres y Ramírez que aparecían laureados porque hablaban latín y porque escribían y traducían en esa lengua muerta hace quinientos años y porque leían y traducían un poco el griego; en fin porque explicaban satisfactoriamente el sentido de los conceptos apocalípticos. No, no fueron de esa clase los frutos recogidos después del 71. Los niños de esa época aprendieron en la escuela, en vez de religión que les enseña que un crimen se redime con unas cuentas indulgencias, que valen tanto más cuanto más son; aprendieron, digo la moral que enseña a no hacer daño a otro y hacer a todos el bien posible; a dedicarse al trabajo y a cumplir con todos los deberes para con la patria, para con la familia, para con sus semejantes. Leyeron la historia, estudiaron al hombre, aprendieron higiene, pasearon por los espacios donde el sol está fijo y pusieron en claro las farsas del infierno, cielo y purgatorio, porque allá solo existe el admirable concierto de los mundos; aprendieron las leyes de la agricultura, y en suma aprendieron a ser útiles a sí mismos y a su patria y a conservar la autonomía de su razón.

Entre las primeras consecuencias en el campo educacional, devenidas del declive del Estado confesional y por consiguiente de la instauración de la libertad religiosa, se tiene en principio la derogatoria del ordenamiento legal que legitimaba la educación confesional, su efecto es meramente formal, pero implica la preparación del escenario futuro para la libertad de enseñanza, de donde devendrá la presencia por primera vez de centros educativos reconocidos oficialmente de diverso credo religioso, lo que implicará para la iglesia católica la

pérdida de otro poder hegemónico, como lo constituía la centralidad ejercida de culto religioso en la formación de las élites de la niñez y juventud del país. La libertad de enseñanza representará también la apertura a contenidos de aprendizaje de sustentación positivista y científicista, que trasciende la enseñanza dogmática, lo que da paso a la separación de la escuela del control de la iglesia, con lo que se prepara más adelante el espacio para el laicismo educativo.

El Estado confesional profundizado por el régimen conservador, tiró por la borda los avances educativos liberales de la primera generación, orientados a reducir el dogma en la instrucción, y retornó la educación a la confesionalidad colonial. Como señala Búcaro: (1955, pp. 51-52)

La regresión se hace más grave cuando la cultura se da con limitaciones o se niega rotundamente a todos aquellos que, por sus dotes de inteligencia y estudio, pueden asimilarla cien por ciento. A ellos se les obstaculiza y desalienta para que no aprendan ni una sola letra ni un simple número. Y es que la ignorancia de las masas es principio y sostén de la minoría llamada aristocracia. La escuela así, no es más que reprochable instrumento pedagógico: es como el bocado puesto en el anzuelo por cuya apetencia se va a la muerte. Este tipo de escuela en lugar de enaltecer, aplasta. Allí el máspreciado galardón que se brinda al alumno inquieto, es el de mandarlo a la iglesia para que, mediante ejercicios intensos y constantes, se convierta en acólito o en cantor.

Desde una visión similar, se aprecian las condiciones que atravesaba la escuela en ese período, y desde el análisis de Lainfiesta se conoce que, “se encontraba en el más deplorable estado; acerca de ella no se hallarían para definirla, expresiones más gráficas que las que ofrece la misma ley Pavón, en uso, previniendo que los “niños que se distinguen por su capacidad y talento, serán entregados al señor cura para que le sirvan de monaguillos.” (1975, p. 106)

Para tal efecto, los principales instrumentos para institucionalizar la educación confesional, lo fueron como se dejó señalado la llamada Ley Pavón y el Concordato con el Vaticano. En consecuencia, la forma determinante de revocar tal estado confesional de la educación, se orientó a la necesaria derogatoria de la Ley Pavón Decreto de fecha 16 de septiembre de 1852, para lo cual se emitió el Decreto No 73 de fecha 14 de agosto de 1872, durante la presidencia provisoria de Miguel García Granados.

Relata, Lainfiesta (1975, p. 112) al respecto:

A la vez rompiendo resueltamente con el sistema oscurantista que sujetaba a la instrucción popular a la censura ignorante y necia de una curia eclesiástica, que se decía dueña de la ciencia y de la verdad, siendo compuesta de farsantes propagadores del absurdo y vendedores de indulgencias; abrió de par en par las puertas del saber, despedazó las trabas que reducían la instrucción al miserable extremo del padre Ripalda, y se dio a multiplicar los centros de enseñanza, en razón de ciento por uno, comparado con el sistema servil conservador. Se abrió ancho y extensísimo campo a la lectura, estimulando la importación de libros, provocando la emisión de toda idea progresista por la prensa del país y difundiendo abundantemente, por la escuela, por la tribuna, por el periódico o la hoja volante, por el folleto o el libro, la bienhechora luz de la civilización. Hasta entonces pudo la juventud de Guatemala dedicarse a los estudios históricos y darse cuenta de que el mundo no estaba reducido a aquel estrecho recinto de la patria (...)

Miller comenta una publicación del diario “El Guatemalteco”, (21-10-1873) que ofrece una mirada de la percepción liberal sobre la educación confesional y por qué la pretensión de revertirla: “los jesuitas eran los principales culpables en ese sentido. Así pues, el retiro de los religiosos de las escuelas, y su administración por el Estado eran dos medios indispensables para un mayor orden y progreso. El periódico establecía claramente su posesión al concluir que “sin la secularización

de la enseñanza”, la República, la soberanía popular, el sufragio, los derechos, los deberes, nada de esto se obtendría; y todo se conseguiría con la intervención del Gobierno, en la instrucción del pueblo.” (1976, p. 353)

Puede entonces resumirse que la educación confesional inicia su supresión formal durante el período de la Revolución Liberal guatemalteca, con la derogatoria de la denominada Ley Pavón que la sustentaba, que implicó la automática revocatoria de facto y unilateral de las cláusulas educativas del Concordato firmado con el Vaticano; acciones que generaron el principio de declaración de la proscripción de la influencia clerical en la escuela, que constituyó la base para la creación de escuelas públicas en los edificios de las órdenes monásticas, así como conllevó más adelante a la necesaria formación de un magisterio renovado desde el enfoque desconfesional, mediante la fundación de la Escuela Normal Central, acciones que allanaron el camino para la futura declaración del reconocimiento por primera vez en Guatemala de la educación laica.

Diversos investigadores y cronistas del período de la reforma liberal, señalan que la derogatoria de la llamada Ley Pavón, significó el inminente declive de la educación confesional, entre ellos Miller (1976, p. 187) sostiene: “La derogación de la Ley Pavón, secularizó la educación y prohibió a los párrocos su papel en la dirección de la educación pública elemental. Tampoco se había previsto una representación clerical en el ministerio de instrucción pública.” Sin embargo, en otro apartado de su obra el propio Miller entra en contradicción cuando señala: “...no hay manera de conocer cuan extendida estaba la falta de instrucción religiosa en esta época. Probablemente la instrucción religiosa en los niveles primario y secundario continuaba manteniendo la posición anterior a 1871, al menos hasta que el programa liberal comenzó a ponerse en vigor más ampliamente.” (p. 184)

Y en efecto, las dos medidas que en materia educativa le correspondieron tomar a García Granados como presidente provisorio al inicio de la reforma liberal, que fueron precisamente la creación del Ministerio de Instrucción Pública y la derogatoria de la Ley Pavón, no puede decirse que tuvieron efecto de secularizar la educación, porque fueron disposiciones aisladas entre sí, de contenido netamente sumarial, en el que expresamente no señalaban la prohibición señalada de que los párrocos quedaban al margen de las escuelas públicas. Desde varios análisis se interpretan las decisiones asumidas por García Granados, más en respuesta a la influencia del ala radical de los liberales, que a una transformación deliberada de la instrucción pública; la cual estaría por llegar cuatro años más adelante, cuando la reforma religiosa estuviera consolidada como primer paso para llegar a la reforma educativa. El mismo Miller, (1976, p. 187) apunta que: “la falta de datos de las reformas educativas hace imposible juzgar el progreso de la educación en la segunda mitad de 1872 y principios de 1873.” Al respecto se insiste en hacer referencia a reformas educativas en los primeros cuatro años de la revolución liberal, lo cual no solo es prematuro sino impreciso, es más apropiado aludir a cambios educativos.

De igual forma, el señalamiento de Miller (1976, p. 188) que: “Sin embargo, García Granados estableció las bases de la instrucción pública...”, se considera un tanto desproporcionada, cuando los hechos demuestran que incluso en el corto período de gobierno de García Granados, no se desterró del todo la educación religiosa de las escuelas, privando contextos de incertidumbre, los que variaban de acuerdo a las interpretaciones locales, tomando en cuenta que todavía privaba la relación municipal con la instrucción pública; el mismo Miller, aporta desde los archivos de la curia, diversos testimonios, que evidencian el ambiente confuso en materia educativa, y es así como expone: “El 2 de julio de 1872, el párroco de Jutiapa informaba que el jefe político del departamento había instruido a las autoridades municipales para que se hiciera cargo por completo de la selección de los maestros y fijaran los salarios en las escuelas municipales. El párroco veía eso como un primer paso hacia la secularización de la educación.” (1976, p. 210)

“El padre J. Mejía, párroco de Mataquescuintla, se quejaba amargamente de las enseñanzas del comandante local militar, a quien acusaba de hacer la guerra a la religión instruyendo a sus soldados y a la gente del pueblo sobre que la libertad es más deseable que la religión.” (Miller, p. 210) “Una queja similar llegó /14-2-1973/ el párroco de Chichicastenango, padre José Mariano Herrarte, que se oponía al intento del jefe político de Sololá, de usar los fondos de la iglesia para salarios de los profesores y útiles escolares. (...) Aceptaba que hasta el momento de escribir su carta sí se estaba dando instrucción religiosa, pero que los maestros parecían tener miedo.” (p. 213) (...) “El informe más pesimista de las crecientes tensiones entre los jefes políticos y los párrocos, vino del padre M, Jacinto Barberena. En una carta sin fechar, describía el deplorable estado de la religión en su vicariato. (...) Al informa que la educación se había secularizado por completo, afirmaba que las municipalidades se habían hecho cargo de la administración de los fondos parroquiales...” (p. 214) “Relaciones más armoniosas entre la Iglesia y el Estado se evidencian en la completa cooperación del administrador apostólico con el gobierno central en marzo de 1872, al fundar una escuela primaria para ambos sexos en la parroquia de San Sebastián, en Antigua. También existieron buenas relaciones en la parroquia de Izabal, donde después de la expulsión de los jesuitas la parroquia permaneció desatendida. Para remediarlo, el gobierno central prometió conceder la remuneración necesaria si el administrador apostólico nombraba un párroco. (...) El padre Sebastián Mejicano informaba también, el 20 de mayo de 1873, de una disminución de la persecución religiosa en su parroquia. (p. 215)

Los anteriores testimonios evidencian que si bien durante la presidencia de García Granados, se tomaron dos medidas concretas de donde se partió para la supresión formal de la educación confesional, como se reitera lo fueron la creación del Ministerio de Instrucción Pública, con el objeto de que la educación se tratara como asunto de Estado y ya no del sector eclesiástico, y la derogatoria de la ley que instituía la instrucción bajo el control religioso, tales decisiones estuvieron lejos de concretarse plenamente en parte por su escueto contenido, que hace se

perciba que más se trató de complacer a la precisión del sector liberal que demandaba el cese de la presencia religiosa en las escuelas. En el contexto de lo real, las escuelas con o sin dificultades mantuvieron en buena medida el control parroquial que se había instituido por la ley Pavón en 1852, y en varios casos se dio el contradictorio de apoyar la presencia religiosa para mantener procesos educativos a pesar de haberse derogado el fundamento legal que impulsaba la instrucción confesional. El referido hecho puede explicarse desde la carencia de cuadros docentes que la reforma liberal afrontaba, ante la expulsión de los jesuitas, así como de la inexistencia de decisiones a esa altura de formación de maestros, todo lo que implicaba la necesidad de recurrir a la estructura instructiva parroquial que todavía se mantenía de pie.

Por tales circunstancias, es poco preciso atribuirle a García Granados, el propiciamiento de reforma instructiva alguna y que la educación confesional se suprimiera plenamente, dicho aspecto implicó todo un proceso hasta lograr la educación laica, en el que el presidente provisorio, no alcanzó a llegar; por lo que lo acertado históricamente es reconocer que la segunda reforma educativa en la historia nacional a cargo de la segunda generación de liberales, y que fue la que efectivamente suprimió la educación confesional, se llevó a cabo y se debió a la gestión del presidente Justo Rufino Barrios, y a la de funcionarios que le acompañaron, le propusieron y le aportaron en ese ramo, especialmente Marco Aurelio Soto y más adelante Lorenzo Montufar, Delfino Sánchez, entre otros. Desde ese enfoque es más apropiado lo expuesto por M. A. Herrera (citado por Miller, 1976, p. 420), "...las liberales reformas educativas inician en 1875 un nuevo curso a las ideas y la inteligencia empieza a despertarse del letargo producido por el estrecho y enardecido ambiente de la instrucción metafísica y clerical."

Es por ello que Lainfiesta hace justicia cuando expone: "La obra del general Barrios en orden a la instrucción pública, no tiene precio; y demuestra, que como demócrata y reformador, estaba posesionado del gran principio que enseña que

los pueblos se hacen libres y se transforman solamente por medio de la instrucción y no de otra suerte.” (1975, p. 241)

Miller citaba: “A pesar de los muchos defectos del programa educativo liberal, no se puede dejar de quedar impresionado por sus ideales y perspectiva. Aun un escritor enemigo de Barrios, como Manuel Villacorta, admite que los liberales lograron grandes progresos en educación con Barrios, lo cual era el principal objetivo de su gobierno.” (1976, p. 420)

Contexto y fundamento educativo del paradigma liberal-positivista:

El paradigma liberal-positivista vino a constituir la racionalidad conceptual que se arraigó en la segunda parte del siglo XIX y la primera parte del siglo XX con el positivismo lógico en América Latina; para el caso de Guatemala, justo en el período de la revolución liberal. La idea central del paradigma positivista se fundamenta en que fuera de las personas existe una realidad totalmente hecha, y que en el individuo la cognición es como un espejo que la refleja dentro de sí. Por lo mismo, el paradigma se inclina básicamente en valorar, privilegiar y propugnar la objetividad del conocimiento, el determinismo de los fenómenos, la experiencia sensible, la lógica formal y la verificación empírica. De forma que ser objetivo, es copiar bien la realidad sin deformarla, por consiguiente la verdad será la fidelidad de nuestra imagen interior a la realidad que representa.

Dicho paradigma liberal-positivista se instaura en la educación a partir que la Revolución Liberal de 1871, toma el poder político como rescate de las premisas liberales obtenidas en el primer ensayo liberal de paradigma filosófico.

Fueron instrumentos del nuevo paradigma liberal-positivista en el campo de la educación:

- La nueva Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria de 1875, lo relacionado en la Constitución Liberal de 1879, y en las demás leyes educativas emitidas, en donde se declara y se confirma la libertad de enseñanza, estableciendo uniformidad en las escuelas sostenidas por el Estado.
- El ideario pedagógico, fundado en dos objetivos establecidos con toda claridad: el de la educación para el ejercicio de la libertad, y el de la formación de un espíritu científico que correspondiera a las necesidades del momento.
- Un nuevo plan de estudios fundado desde la teoría positivista con presencia no solo en el nivel educativo primario, sino en el secundario, hasta el nivel superior. Como señala González, “Esta es la razón de que los planes de estudio en los niveles primario, secundario y superior hayan sido recargados con el estudio de muchas materias científicas, contrastando notablemente con el descuido que privó en los oscuros años de Carrera y de Cerna.” (1980, p. 276)

Como documenta Cal: “En diciembre de 1874, José Samayoa, Ministro de Educación, explicó detalladamente las metas educativas, las cuales hacían énfasis en la secularización, la centralización de la administración y el positivismo. El nuevo énfasis de la enseñanza sería en las ciencias empíricas de carácter práctico como un ingrediente esencial del desarrollo económico...” (2005, p. 32)²⁴

Sobre la influencia del positivismo como doctrina filosófica e ideológica que guio no solo la educación, sino las diversas concepciones sociales, jurídicas, políticas y fundamentó la postura contestaría ante la oposición eclesiástica, se encuentra el

²⁴ El historiador Cal presumiblemente influido por los datos que proporciona Hubert Miller, de quién deriva tal correlación, ubica en el año de 1874 a José Samayoa, como Ministro de Educación, y le atribuye tal gestión educativa, más en esa época el ministro de instrucción pública, fue Marco Aurelio Soto, él que primeramente orientó la instrucción pública desde la primaria a la superior desde el enfoque positivista.

enfoque Comtiano de la “Ley de los tres estados”, por la que se postulaba que el estado teológico había sido superado por el estado positivo. Tal paradigma positivista como sustento de un proceso de liberación, aplicado no solo al contexto guatemalteco sino latinoamericano, contrastó significativamente con la concepción aplicativa que experimentó en Europa, en donde contrariamente surgió para aplacar las consecuencias de la Revolución Francesa. Como indica Mercado (2013, p. 19), “Las crisis de las sociedades europeas provocaron que el sabio social se enfrentara a la necesidad de proponer una reordenación social que posibilitara la estabilidad, la integración, la armonía y la paz, a partir del conocimiento de lo social.” (...) Continúa analizando Mercado: “Debe considerarse que tanto el nuevo cristianismo de Saint-Simon como el positivismo de Comte y la naciente Sociología respondían al rechazo de las fuerzas de la anarquía y destrucción que se habían posesionado de las sociedades europeas y la mente de los hombres. Cualquier proyecto reformador debía transformar las costumbres y elaborar un sistema de conocimientos capaz de imponerse, al modo del dogma católico en la Edad Media. La finalidad de la Sociología era elaborar ese sistema general de ideas (Sistema de Filosofía Positiva) y de mecanismos de convivencia que conducirían a una nueva organización más progresista.” (p. 22)

Es por ello que para el caso Guatemala, García cita: “Curioso es que una filosofía, que en Europa representa la teoría de la restauración conservadora, contra el iusnaturalismo de la revolución francesa, aquí se presente como el instrumento teórico que los liberales utilizan contra la reacción conservadora.” (1985, p. 88)

Señala Miller, (1976, p. 340) que “La introducción del positivismo en la educación guatemalteca produjo otro desacuerdo entre la Iglesia y el Estado. El énfasis positivista en el progreso material permitía poco o ningún papel a la Iglesia en las reformas educativas.” Y cita como ejemplo: “... el plan de estudios secundarios tenía una fuerte orientación positivista y utilitaria que no dejaba lugar para la instrucción religiosa.” (p. 383)

Es por ello explicable las apreciaciones, que todavía a posteriori y contra historia formula el cronista y sacerdote Bendaña (1996, p. 79), el cual señala desde una interpretación muy sui generis del positivismo lo siguiente:

Es en el campo de la educación, tan unido hasta entonces a la Iglesia, se impone la corriente positivista que viene a ser una interpretación materialista y anticatólica, donde se exalta al individuo y su éxito personal, lo útil, el progreso material, el deber, la ilustración, etc. Llegando a constituir una especie de religión del siglo de las luces, tal como la soñó Comte. Se evoluciona de una ruptura política, en la que se dan los duros golpes anteriormente mencionados, a una ruptura ideológica, en la que se inculca una conciencia autosuficiente, indiferente ante los pobres y con gran ambición de hacer plata. Sobre esta base se reforman todos los planes de estudio. Se suprime la Pontificia Universidad de San Carlos de Borromeo para crear la Universidad de Guatemala.

El positivismo se reflejaba en la educación en función de la utilidad práctica y del progreso material que generara, es así como Miller (1976, p. 466) extractando de la publicación “El Porvenir”, (24/7/1877), cita: “El papel de la educación como uno de los caminos básicos para el progreso fue reiterado en las páginas del Porvenir, que llamó al progreso material absoluto, fuerza efectiva en todos los lugares y tiempos, y la génesis constante del hombre que trabaja, piensa y ama.”

También Miller sostiene: (1976, p. 403) “En todas sus reformas educativas los liberales pusieron mucho énfasis en el utilitarismo como objetivo educativo” (...) “De acuerdo con los liberales de la década de 1870, todas las escuelas debían producir ciudadanos útiles que posteriormente contribuyeran a la prosperidad general del país.” (p. 403) De tal apreciación solo vale precisar que no fueron varias las reformas educativas liberales, la reforma fue solo una que culmina con la supresión de la educación confesional y con la institucionalización de la educación laica; las que si fueron varias fue en principio las diversas leyes que por

separado atendió los niveles educativos de primaria, secundaria y superior, que más adelante se unifican, de donde se derivaron diversas modificaciones o reformas legales en tales marcos legislativos de la instrucción pública, hasta llegar a consolidar el paradigma positivista-liberal en la educación nacional.

Desde la doctrina religiosa el positivismo configuró lo que identificó como la “religión natural”, cuya mejor descripción Miller la entresaca de la publicación de la Revista de la Universidad de Guatemala, (1º/1/1878) citando para el efecto: “... Aunque se admitía la inmortalidad del alma, la conducta del hombre se veía puramente en términos del bienestar general de la población. La felicidad personal no es el objeto de la existencia, su objeto es el desarrollo de las facultades humanas y el mejoramiento de nuestros compatriotas.” (1976, p. 367) O bien el artículo del periódico oficial “El Guatemalteco”, que exponía: “Empero, el Estado puede enseñar religión al hacer que los educandos estudien la creación divina por vías científicas, y así llevar al alumno más cerca del conocimiento del verdadero Dios.” (p. 367) O desde la publicación “El Porvenir”, que definía la religión del Estado, “...como la religión del deber, la religión del trabajo, la religión de los derechos del hombre, y la norma de las acciones humanas, los principios de moral y filosofía. (...) “Por ello los liberales argumentaban que aunque su plan de estudios no tenía ningún curso para el estudio de dogmas religiosos específicos, no se descuidaba la enseñanza de la religión natural.” (p. 368)

Ideólogos del positivismo en el contexto educativo nacional, como Valerio Pujol, que fue profesor en el Instituto Nacional y en la Universidad, escribió el texto denominado “Compendio de la Historia de la Filosofía”, (publicado hasta 1885), y otro titulado “De la Moral”, (1883) desde el cual sostenía que la moral era una ciencia racional, que podía reducirse al precepto de: “no hacer nada malo y hacer el bien siempre que fuera posible”, (Miller 1976). Otro lo fue el educador Santos Toruño, director del Instituto Nacional, del cual relata Miller: “Las afirmaciones más moderadas de Santos Toruño probablemente no disiparon las sospechas de los jefes religiosos que veían una definida amenaza antirreligiosa en la reforma

educativa.” (...) “La ausencia de una protesta formal probablemente no impidió a los clérigos que en sus sermones dominicales prorrumpieran en invectivas contra el plan de estudios positivista.” (1975, p. 385)

Los logros de la Reforma Liberal son de trascendencia histórica en materia educativa y en especial por los avances curriculares, pedagógicos, institucionales y en legislación escolar, para el país, puede decirse que de la mano del paradigma liberal-positivista, significó el ingreso a un modernismo regazado y detenido por las fuerzas confesionales. Al respecto, señala Miller: “El impacto completo del nuevo programa educativo se sintió cuando se introdujo el positivismo en el sistema escolar. (...) Aunque todos esos factores fueron características importantes del gobierno liberal, el programa educativo se perfiló como la cimentación sobre la cual descansaría la construcción de un mundo de orden y progreso. (...) (1976, p. 339)

Instauración de la educación laica:

El paradigma liberal-positivista, en el campo de la educación y de lo ideológico-cultural, el enfoque se conformó sobre la base de la doctrina del laicismo. Por lo que hay que tener presente que la corriente laicista se fortalece en la historia a partir de la Revolución Francesa, cuando los paradigmas de la concepción social cambian. De una concepción teocrática o monárquica se pasa a una concepción republicana. Desde luego en ese contexto el laicismo se divisaba en función de la separación Estado-Iglesia, no abarcaba todavía el campo educativo. Previamente la educación para deber de reconocerse laica, atravesó diversas conversiones necesarias para llegar a esa fase, tal como el carácter universal, público y gratuito de la educación, devenido del proyecto que Condorcet presentara a la Asamblea Legislativa de Francia en 1792. Tuvo que transcurrir un siglo, para que la propia Francia fuese el primer país europeo en que se introdujera el laicismo educativo, mediante la reforma escolar del pedagogo francés Jules Ferry en 1882, que abrió la puerta a la adopción de leyes que sustituyeron hasta la entonces dominante

enseñanza religiosa, para lo cual surgieron como alternativas la enseñanza moral y cívica. Mientras que para el caso guatemalteco, la educación laica por primera vez es reconocida dentro del proceso de escolarización primero a partir de la vía del Decreto Presidencial 254 de fecha 13 de octubre de 1879 y posteriormente ratificado por la Constitución de 1879, lo que implica un reconocimiento institucional de rango constitucional, incluso antes que el propio laicismo francés y de muchos países de América Latina.

Desde su origen la educación laica obedece a una negación de una educación preponderantemente religiosa, confesional, en su intención es una oposición a cualquier dogmatismo, posturas fanáticas, privilegios de personas “iluminadas” ya sea por concepciones religiosas, racistas o políticas que pretendan utilizar la escuela como plataforma de adoctrinamiento. Como bien indica Torres A. “Las instituciones liberales necesitaban que la educación científica y práctica, generadora de progreso, se difundiera en todas las clases sociales, pero fundamentalmente en el pueblo. En este momento se pensaba que las sociedades que no creaban escuelas se estancaban y sus hombres se sumían en las supersticiones y vivían en la abyección y la indiferencia, en atraso, incomunicados; estos y otros elementos retardaban la marcha del país hacia el progreso.” (2000, p. 216)

Por su parte Cal (2005, p. 10) señala desde una lectura alternativa:

La educación pasó a manos del Estado, que la convirtió en aconfesional, tratando así mismo de que fuera gratuita y obligatoria. Se daban en este momento los primeros pasos para la formación y consolidación de un Estado Nación que iba a crear las condiciones legales que pudieran legitimar la propiedad individual de la tierra en favor de los emergentes cafetaleros. La Iglesia Católica sería la primera institución en experimentar el peso y trascendencia que dichas Reformas han supuesto para la Historia Patria, es

más, representaba en este momento un obstáculo ostensible para su consecución efectiva.

Sin embargo, esa nueva transición de la educación al Estado –no confesional-, para luego transitar a la condición de laica, no fue inmediata. Dadas las condiciones de treinta años de régimen confesional, la situación de las escuelas, los contenidos y materiales de estudio, y la instrucción más que formación educativa estaban saturados de influencia y control religioso. La instrucción carecía de un órgano de Estado que la atendiera, encontrándose por consiguiente a cargo de instancias religiosas, como los párrocos de iglesias que determinaban su funcionalidad. La misma iglesia católica era renuente a que tales condiciones cambiaran, y ejercía toda una oposición a través de las propias comunidades para que la enseñanza religiosa que representaba control y poder ciudadano no se perdiera. Tales condiciones hacían difícil un cambio de paradigma en forma inmediata, aspecto que los liberales de la segunda generación tenían muy presente, desde donde se explica, por qué la educación laica fuese reconocida hasta ocho años después de que se revocara la educación confesional a la entrada de la revolución liberal.

Cal lo refiere de la forma siguiente: “Los conflictos entre los sacerdotes y los funcionarios civiles estaban a la orden del día por las nuevas disposiciones adoptadas en el ramo educativo, sobre todo en lo referente al cambio de currículo, en donde la religión ocupaba un lugar marginal...” (2005, p. 20)

Por su parte, González relata:

Dos objetivos fueron establecidos con toda claridad; el de la necesidad de la educación para el ejercicio de la libertad, y el de la formación de un espíritu científico que correspondiera a las necesidades del momento. Este ideal tropezó con múltiples dificultades, la mayor parte de las cuales emanaban del fanatismo religioso y la resistencia del clero a los nuevos postulados que

declaraban la religión de enseñanza y el espíritu laico en la educación.
(1985, p. 276)

Previamente a dar el paso de reconocimiento oficial por el Estado de la educación laica, se otorga a la educación el carácter de civil -1875-, que constituye una figura de la doctrina francesa, pero que en el imaginario liberal de la época pudo haber respondido a una medida preliminar ante la conflictividad política que ya se tenía con la jerarquía eclesiástica, por marcar distancia entre la educación pública de Estado y la propiamente religiosa. Como también se pueda explicar el hecho que entre las primeras acciones en la gestión liberal en materia educativa, fuese derogar la Ley Pavón que institucionalizaba la educación confesional, con lo cual desde la formalidad de la ley la educación pasaba a ser aconfesional, pero todavía no laica, que fue a lo que se acercó la instrucción pública en la primera generación de liberales con Gálvez a la cabeza.

Luego de derogar desde la formalidad legal la educación confesional en 1872, en el contexto educativo real, todavía continuó privando como se ha señalado, durante algunos años las condiciones por las que el modelo educativo confesional mantuvo influencia sobre las escuelas, en especial desde el sector docente/parroquial, hasta la llegada de la decisiva acción educativa liberal: la aprobación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1875, en donde la aconfesionalidad educativa se hacía más manifiesta al aprobarse un sistema y un modelo educativo con miras a revertir las acciones que venían imperando, y cuya mirada estructural, superaba las decisiones y medidas aisladas que en el campo educativo se venían tomando en la gestión de la reforma liberal.

González (1980, p. 276), lo describe de la forma siguiente:

En la Ley Orgánica de Educación de 1875, se da a la educación el carácter de civil, queriéndose con ello diferenciarla de la religiosa o confesional. En la Constitución de 1879, se establece claramente la educación primaria laica, y

el año de 1887, por acuerdo del 15 de diciembre, se da este carácter a la instrucción complementaria y secundaria.

El entonces Ministro de Instrucción Pública, Lic. Marco Aurelio Soto, creador de los diversos proyectos de leyes orgánicas de instrucción pública, al momento de presentar su proyecto de Ley Orgánica para la Instrucción Primaria, al Presidente Justo Rufino Barrios, expuso toda una descripción diagnóstica del estado de la educación primaria en esa época, que permite visualizar las condiciones prevalecientes hasta 1875, por consiguiente previamente a la emisión de la ley reguladora de la instrucción primaria, se tiene una apreciación sobre la situación educativa en los primeros años de la gestión de la reforma liberal. Al respecto Santacruz, rescata dicha información y comentándola expone:

...quinientas cincuenta y ocho escuelas públicas existentes. De ese número, trescientas cincuenta y ocho eran para niños y las restantes ciento ochenta y tres, para mujeres. A las primeras asistían catorce mil doscientos dieciséis alumnos, y a las segundas, seis mil trescientas doce. Aceptando que en esas cifras no hubiera mucho aire, el promedio aún era bajo. Apenas un poco más de treinta y ocho educandos por escuela. Mantenimiento de estos establecimientos que le significaban al Estado una erogación mensual, en subvenciones a las municipalidades de \$4,317. Es decir que el gobierno central invertía cuatro pesos y algunos reales por escolar (...) A finales de 1874, el departamento con mayoría de establecimientos educativos era, desde luego, Guatemala, (...) Contaba con cincuenta y ocho escuelas, treinta y una de varones, y veintisiete de mujeres, y donde obviamente también se invertía la mayor cantidad de dinero en instrucciones: \$1,170 al mes. Le seguía Jutiapa con cincuenta y tres escuelas de varones y tres para mujeres, con una inversión apenas de \$100, (...) El "liberal" Quetzaltenango, no obstante el apoyo especial que tenía de Don Rufino, solo contaba con veintitrés escuelas para hombres y con ocho para mujeres, asistiendo a unas y a otras, un total de mil nueve escolares. El departamento menos

entusiasta, en materia educativa, era Izabal donde solo funcionaban tres escuelas, dos para hombres y una para mujeres, pero también el gobierno le giraba solo veinte pesos al mes. (1983, pp. 195-196)

Finalmente, cuatro años después que Ley Orgánica para la Instrucción Primaria, reconociera el carácter civil de la instrucción pública primaria, se da el salto cualitativo, por el que se reconoce luego de ocho años de haberse iniciado la reforma liberal, por primera vez en la historia de la educación nacional, la educación laica, rasgo que viene a marcar la plenitud de la segunda modernidad educativa en el país, y que es producto de la decisión contenida en la Asamblea Nacional Constituyente, que aprueba el 11 de diciembre de 1879, la nueva Constitución de la República, la que como señalara García: (1992) “Estuvo vigente hasta 1944 –longevidad común a los textos liberales definitivos en América Latina- aunque fue reformada ocho veces.” (p. 11). La educación laica queda pues históricamente establecida por primera vez, a nivel de rango constitucional, mediante el artículo 18, que dispone: “La instrucción primaria es obligatoria; la sostenida por la Nación es laica y gratuita.”

La educación laica, que fue de los avances que perduraron durante la vigencia de la Constitución de 1879, y que por lo mismo no fue objeto de reforma durante todo ese período, a pesar del rechazo del sector eclesiástico, él que no cejó en su afán de pretender la derogatoria de tal disposición; su finalidad intrínseca queda descrita desde una visión de 1898, aportada por Zeceña, en términos de válida vigencia al anotar que: “... imponer en la escuela al niño un criterio religioso e imponerle también al maestro la obligación de enseñarlo, es atacar el derecho de ambos; el del niño, porque nadie debe arrogarse la facultad de imponer a otro creencias que piensa que son verdaderas, el del maestro, porque es obligarlo a enseñar lo que tal vez cree que no es la verdad. Y en la escuela no debe enseñarse nada más que la verdad; y la verdad científica no sujeta a discusiones y a las dudas que inspiran los dogmas religiosos, cualquiera que sea la religión de que se trate.” (1957, p. 75)

Los logros educativos de la Reforma Liberal, constituyen la segunda modernidad educativa:

Se hace indiscutible el desarrollo alcanzado en la educación, durante el período de la Reforma Liberal de 1871; que implica en la historia educativa del país que no se encuentre un periodo que alcance el avance progresista que se logró en el mismo. Incluso el sector conservador encabezado por la iglesia católica, muy a su pesar ha tenido que reconocer la presencia de cambios y reformas sobre los que se asienta el republicanismo contemporáneo, y a pesar que el período conservador antecedido, había sido un retroceso y una nulidad en desarrollo educativo, el PJ Bendaña todavía como dándole el beneficio a la duda señala: “Posiblemente la labor más profunda y duradera de la revolución liberal haya sido la creación de Institutos Nacionales y Escuelas Normales para formar maestros en las principales poblaciones del país, incluso se intenta integrar al indígena en el proceso, para lo que se establecen Institutos Indígenas, pero esto no resultó. (1996, p. 80)

Lainfiesta (1975, p. 113) contemporáneo del período de la reforma liberal, expone:

Muy en breve comenzaron a recogerse los frutos de la Reforma en materia de instrucción, exhibiéndose a los cuatro o cinco años de establecida, capacidades sobresalientes que aparecían radiantes como anuncio de una aurora que presto alumbraría en la patria con desconocidas luces. Aquellos frutos, no eran como los que el Colegio Tridentino, a cargo de los jesuitas, exhibiera en las personas de los jóvenes Batres y Ramírez que aparecían laureados porque hablaban latín y porque escribían y componían en esa lengua muerta hace quinientos años y porque leían y traducían un poco el griego; en fin porque explicaban satisfactoriamente el sentido de los conceptos apocalípticos. No, no fueron de esa clase los frutos recogidos del 71. Los niños de esa época aprendieron en la escuela, en vez de religión que les enseña que un crimen se redime con unas cuantas indulgencias, que vale tanto más cuanto más son; aprendieron, digo la moral que enseña a no

hacer daño a otro y hacer a todos el bien posible; a dedicarse al trabajo y a cumplir con todos los deberes para con la patria, para con la familia, para con los semejantes. Leyeron la historia, estudiaron al hombre, aprendieron higiene, pasearon por los espacios donde el sol está fijo y pusieron en claro las farsas del infierno, cielo y purgatorio...

La segunda generación de liberales a cargo de la Reforma de 1871, al igual que la primera generación, consideró a la educación como un baluarte principal y un factor estratégico en el logro de los cambios que demandaban los avances de la modernidad, y al retomar la segunda generación las lecciones históricas de la primera, superaron plenamente a esta en los logros conquistados. Miller (1976, p. 113) al respecto reseña: “Los liberales guatemaltecos sabían perfectamente que un gobierno del pueblo era imposible sin un sistema de educación popular, que sería obligatoria de los seis a los dieciséis años.” En ese sentido la gestión educativa de Miguel García Granados/Justo Rufino Barrios, superó en cuanto a sus resultados y alcances a la gestión de Mariano Gálvez, para lo cual influyeron varios factores en marcar tal diferencia, entre algunos de estos, se encuentran:

- La configuración política de Guatemala, como una República definida, en contraste con un proceso recién independentista inserto en un proyecto de unidad de provincias.
- La condición de un proyecto liberal inédito en la primera generación, aislado de toda influencia externa, ya que por su condición de ser un movimiento pionero en América Latina de plantear la desconfesionalidad y secularización de la instrucción, prácticamente estuvo solo. Mientras una segunda generación, precedida por movimientos y experiencias de movimientos liberales, tales los casos de México y Colombia, referentes de reformas educativas sobre la base de la laicidad de la educación.

- Un escenario global de la iglesia católica más debilitado que en la primera generación a pesar de la desvinculación monárquica de la religión. En el caso de la segunda generación liberal, coincidió con hechos que a nivel mundial incidieron en las cohesiones religiosas locales, tal los casos de la consumación de la unidad italiana y la declaración del Papa Pío IX como prisionero en el Vaticano, (20 de septiembre de 1870).
- La concepción de cambios parciales en materia educativa en la segunda generación, fueron calculando el proceso educacional desconfesional; a diferencia de la primera generación donde privó una dinámica de cambio más abrupta, buscando suprimir el dogma religioso de la educación de una forma más inmediatista, como lo reflejan las Bases para el arreglo general de la Instrucción Pública, que engloban la mayoría de los cambios previstos, en la segunda generación liberal. Situación de la primera generación que por su condición inédita se encontró frente a la no preparación de las sociedades centroamericanas, para comprenderlas y valorarlas al margen de la tradición hegemónica dogmática que absorbía todo proyecto de liberación, y por lo mismo dejaba en un plano de total indefensión su posible reivindicación desde una instancia popular.
- El carácter revolucionario de la segunda generación liberal, permitió potenciar las lecciones de la primera generación, y desde el total control del poder político, asumir decisiones determinantes en respuesta a la oposición del sector conservador y clerical; la segunda generación tenía plena conciencia y los suficientes antecedentes, sobre todo por provenir de derrocar treinta años de conservadurismo, que la única forma de obtener cambios estructurales y avanzar en la modernidad, era confrontar directamente y despojar de todo acceso al poder confesional, dispuesto a contrarrestar toda alternativa de cambio y avance social.

La gestión educativa de la reforma liberal de 1871, por su profusidad y amplitud se hace susceptible de abordarse en tres fases, con las que se construye la segunda modernidad o modernidad definitiva de la educación nacional:

- *Primera Fase de la Reorganización Educativa:* que comprende de 1871 hasta antes de 1875, en que se identifican como acciones principales:
 - ✓ Acción 1: Creación de Ministerio de Instrucción Pública, por Acuerdo Presidencial de fecha 18 de julio de 1872.
 - ✓ Acción 2: Promulgación del Decreto 73 de fecha 14 de agosto de 1872, derogando el Reglamento para todas las escuelas de primeras letras de la República, Decreto 88 del Presidente Rafael Carrera.

- *Segunda Fase de la Redefinición Educativa:* que comprende a partir de 1875, luego de la aprobación de la primera ley orgánica de instrucción pública, hasta antes de 1879, que se emite la Constitución de la República; período en el que se identifican como acciones principales:
 - ✓ Acción 1: Promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria, Decreto No. 131 del 2 de enero de 1875.
 - ✓ Acción 2: Creación de la Escuela Normal, Decreto No. 132, de fecha 19 de enero de 1875.
 - ✓ Acción 3: Promulgación de la Ley Orgánica de Segunda Enseñanza, Decreto No. 135, del 28 de enero de 1875
 - ✓ Acción 4: Promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Superior, Decreto No. 140, del 1º de julio de 1875, reformando la Pontificia Universidad de San Carlos de Borromeo por la Universidad de Guatemala.
 - ✓ Acción 5: Promulgación de la Ley General de Instrucción Pública, Decreto No. 179, de fecha 7 de abril de 1877, y su Reglamento

Complementario de la Ley General de Instrucción Pública, Decreto No. 182, de fecha 21 de mayo de 1877.

- *Tercera Fase de la Consolidación Educativa:* que comprende lo acontecido a partir de 1879, luego de la aprobación de la Constitución de la República, hasta la finalización del régimen de la reforma liberal, en donde se identifican como acciones principales:
 - ✓ Acción 1: Promulgación de la Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública, Decreto 254 de fecha 13 de octubre de 1879.
 - ✓ Acción 2: Promulgación de la Constitución Política de la República, el 11 de diciembre de 1879.
 - ✓ Acción 3: Emisión de la Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública, Decreto No. 288, del 23 de noviembre de 1882, y sus modificaciones por decreto 312 del 6 de diciembre de 1884.
 - ✓ Acción 4: Reglamento de la Ley Orgánica y Reglamentaria de instrucción Pública de 1882.

Durante el régimen liberal la legislación educativa fue amplia, en correlación con la diversidad de decisiones que la exigencia de una modernidad educativa emergente demandaba, puede considerarse como el régimen gubernamental más prolifero en la formulación de leyes educativas, en la historia de la educación nacional, como señala Argueta "... la visión y la perspectiva que inspira la Revolución Liberal, se ve con mayor precisión en las leyes de 1879 y 1882. En esas leyes se establece que la educación se rige bajo las ideas de libertad, igualdad, fraternidad, orden, progreso, unión centroamericana, amor a la patria, amor al trabajo y a todas aquellas ideas que elevan el sentimiento moral como base de una sociedad bien organizada." (2006, p. 21).

Primera Fase de la Reorganización Educativa, Acción 1: Creación de Ministerio de Instrucción Pública

Esta primera fase que comprende de 1871 hasta antes de 1875, abarca los dos primeros años de la presidencia provisoria de Miguel García Granados del 30 de junio de 1871 al 4 de junio de 1873, y los primeros años de la presidencia de Justo Rufino Barrios, el que asume como Presidente de la República, mediante Decreto Legislativo No. 1 del 7 de mayo de 1873 y toma posesión el 4 de junio de ese mismo año. Se identifica dicha fase para efectos de la presente investigación como de *Reorganización Educativa*, porque corresponde a las acciones en el campo educativo, que buscaban revertir un contexto saturado de confesionalidad y por lo mismo controlado plenamente por la clerecía católica. En buena medida las principales medidas asumidas en dicho período recayeron en la gestión presidencial de Miguel García Granados.

Contrastando con las decisiones generalmente asumidas en los movimientos revolucionarios y/o reformistas, apuntadas en dirección a cambios de estructuras legales e institucionales; las primeras acciones en el campo educativo de la segunda generación de liberales, no buscó en primera instancia revocar la legislación del régimen conservador; sino se orientó desde la reestructuración orgánica, creando una nueva figura para hacerse cargo de la educación del país. Siendo esta nueva figura la del Ministerio de Instrucción Pública, devenido de la necesidad estratégica de revocar las condiciones heredadas del gobierno conservador que destinaba la educación a cargo formal de una oficina de Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública que dependía del Ministerio del Interior, pero que estaba bajo el control real de los curas párrocos y de órdenes religiosas.

Durante el período previo a la creación del nuevo Ministerio de Instrucción, y a inicios de la Reforma Liberal, a mediados de 1871, la educación había quedado a cargo de una dirección, desempeñada por Arcadio Estrada; según González

(1980) “Los primeros trabajos organizativos de la educación en el país, antes de que se emitiera la primera ley reglamentaria, estuvieron encomendados al licenciado Arcadio Estrada que se había distinguido con anterioridad por su crítica vigorosa al sistema educativo imperante.” (p. 279) Aunque González extiende la participación de Arcadio Estrada hasta antes que se emitiera la Ley de Instrucción Primaria -1875-, el citado dato omite el hecho de que previamente desde 1872 por la creación del Ministerio de Instrucción Pública, ya se tenía un responsable al frente de la educación que era el propio ministro designado para el efecto, y que incluso ya se había producido el primer relevo y reorganización de esa cartera, tiempo antes de emitirse la ley citada. En lo que es certero González es al afirmar que: “Durante 1871, la dirección de la educación estuvo a cargo de Don Arcadio Estrada, aunque no con la jerarquía de un ministro.” (1980, p. 292)

Arcadio Estrada, previo a la irrupción de la Revolución de 1871, había propuesto en 1867 al Congreso de la República, en pleno régimen conservador un proyecto sobre reforma de la educación. Sobre tal personaje, señala Hernández: “Uno de los ideólogos del cambio educativo y relevante precursor del Ministerio de Instrucción Pública, es Arcadio Estrada, “siempre adverso al Gobierno de ineptos frailes y de hechizos próceres: al Gobierno de la teocracia y del privilegio”, escribe en diciembre de 1867 un proyecto de ley sobre instrucción primaria y lo presenta a la Cámara.” Y luego citando una publicación del semanario “El Progreso”, transcribe. “Al triunfar la revolución armada el 29 de junio de 1871, Estrada contempló con entusiasmo la coronación de la obra que había sido activo cooperador.” (1984, p. 6)

Fue así como el 18 de julio de 1872, se acuerda “la creación de un Ministerio de Instrucción Pública” y así mismo se establece “que el ramo mencionado se separe de la Secretaría del Interior”. Dicho nuevo ministerio se deja a cargo del Licenciado José Miguel Vasconcelos. Para el efecto, el gobierno liberal, emite un acuerdo conciso contenido en los términos de:

Palacio del Gobierno de Guatemala, julio 1872

Convencido el Gobierno de que la instrucción pública es uno de los ramos a que preferentemente debe consagrar su atención por depender de su desarrollo, mejorar el verdadero progreso del país, y la consolidación de las instituciones republicanas, y comprendiendo que para llevar a cabo tan importante objeto es indispensable, por ahora, la creación de un Ministerio especial de Instrucción Pública; el presidente Provisorio Acuerda: que el ramo mencionado se separe de la Secretaría del Interior, estableciéndose el Ministerio de Instrucción Pública, y que entre a desempeñar esta Cartera el Ldo. Don José Miguel Vasconcelos, persona que reúne la inteligencia y laboriosidad que se requiere para el puesto que se le confía. Comuníquese. Rubricado por el Sr. Presidente Provisorio. (En Hernández, 1984, p. 55)

La situación que afrontaba el recién ministro nombrado, era compleja primero porque se partía de crear un ente orgánico, buscando como objetivo estratégico sustraer del control real de la iglesia católica el tema de educación, pero inserto en un contexto legal, todavía determinado por la llamada ley Pavón que regulaba la educación en términos del régimen conservador. Y por si fuera poco, ante una situación de provisionalidad en cuanto planes de estudio y carencia de textos adecuados al nuevo paradigma liberal-positivista que buscaba emerger, a lo que se agrega un profesorado absorbido por treinta años de un régimen educativo confesional.

Al respecto ilustra Santacruz (1983, p. 194)

Las escuelas creadas, nominalmente en abundancia, por el nuevo gobierno, cuando al fin abrían las puertas, carecían del enhebrado ideológico que interesaba. En las escuelas funcionando se enseñaba por inercia “vergonzosamente” inspirada en el programa establecido por la aborrecida “Ley Pavón”, que don Miguel García Granados había derogado el 14 de

agosto de 1872 por la presión del ala radical de su partido, pero sin tomarse el trabajo de emitir la subrogante.

Por su parte, Hernández (1984. p. 7) aprecia:

Definitivamente, las innovaciones serían básicamente teóricas. Para su aplicación se contaría con serios escollos: incapacidad docente de la que los mismos ministros se percatan, al extremo de que, algunos de ellos organizaban cursos informativos, en época de vacaciones, para tratar de obtener mejores resultados en el quehacer educativo; impracticabilidad de una reforma educativa debida a la idiosincrasia y a la falta de medios socioeconómicos para emprenderlas; pero, lo que es más importante, falta de una política educativa, de una filosofía del hacer pedagógico, referidas a un pueblo dividido cultural y étnicamente. (...) El programa propuesto para estas nuevas escuelas no produjo mayores innovaciones, porque retenía las asignaturas tradicionales.

Frente a ello, surgía un nuevo ministerio de forma nominativa, sin estructura, sin organización y sin atribuciones, de las cuales se inició a dotar hasta el año 1875, mediante la aprobación del Decreto No. 131 Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria, o sea tres años después. Es en tal regulación donde se instituyeron las primeras unidades orgánicas del nuevo Ministerio.

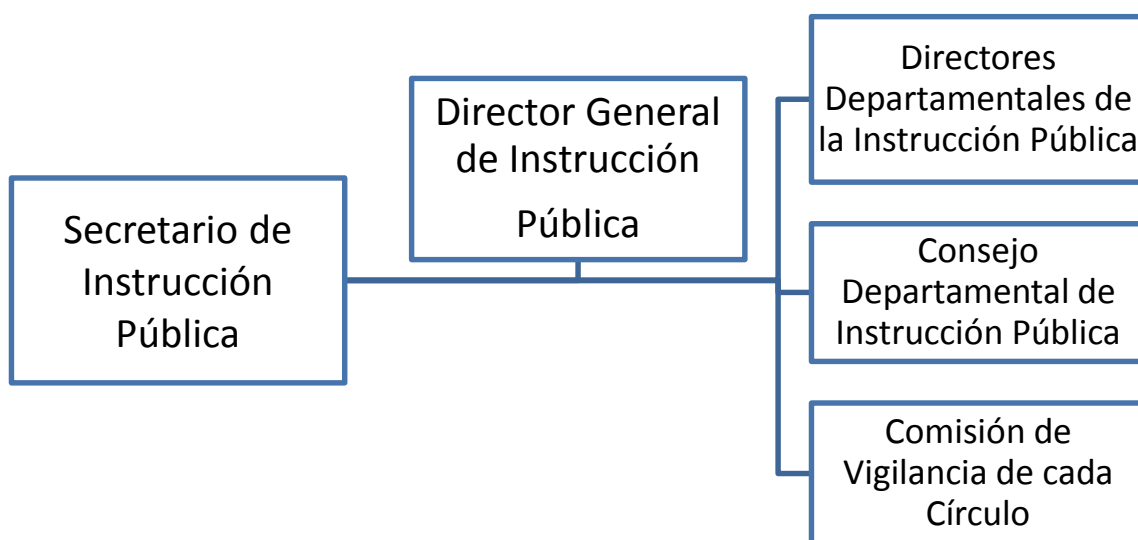
Dicha datación difiere con la aportada por Alfredo Carrillo, el que en su “Evolución Histórica de la Educación Secundaria en Guatemala”, sitúa que: “La organización de la enseñanza en Guatemala comenzó con la organización del Gobierno, al establecer la Secretaría de Instrucción Pública, por disposición del 9 de julio de 1874”. (1971, p. 71 Tomo I). La diferencia estriba en que en la fecha citada estrictamente no respondió a una organización primaria del gobierno, sino a una redistribución ministerial, y en el ramo de la instrucción, el Ministerio ya creado

mutó su denominación a Secretaría General, pero no aportó el surgimiento de ninguna organización de la enseñanza.

Por consiguiente, la organización de la enseñanza, que parte por la dotación de la primera estructura ministerial, empieza a tomar forma mediante la creación de una Oficina Central, que el Decreto 131 en su artículo 6º denomina Dirección General de Instrucción Pública, a la que se le otorga un carácter superior y central. A su vez queda conformada con un Secretario y el número de oficinistas que fuere indispensable. (Art. 7º) Es tal la importancia que se le adjudica a dicha dependencia que el art. 8º la describe en los términos de: “La Dirección General de Instrucción Pública, por su carácter superior y central, debe comunicar vida y movimiento a todo el sistema de la instrucción primaria, empleando al efecto los medios más adecuados para obtener el buen establecimiento y la mayor difusión y progreso de la enseñanza”. A la referida dirección la ley le designa como la más importante atribución: “Dirigir de un modo principal y superior la instrucción primaria en todos sus ramos” (art. 9º.)

Grafica No. 6

Organización Institucional del Ministerio de Instrucción Pública



Fuente: Análisis de la presente investigación

Como unidades subsecuentes en la incipiente estructura ministerial, se crean los Directores Departamentales de la Instrucción Pública, determinándose que: “En cada departamento habrá un Director de Instrucción Pública, propuesto en terna por el Jefe Político al Gobierno y nombrado por éste”. (Art. 16)

Sobre tal proceso inicial de fundación ministerial, señala Hernández (1984, p. 10),

Los pasos iniciales del Ministerio de Instrucción Pública fueron incipientes. Pero, tratando de hacer algo, el mismo año de su creación, reimprimió, en la imprenta de Luna Sucesores, el Catecismo Político Constitucional de la República Mejicana. Este catecismo, escrito por Nicolás Pizarro y mandado a reproducir para Guatemala por José Abal, sería el libro de texto de las escuelas primarias y debía reemplazar los textos religiosos.

En efecto, dicho reemplazo se asumía temporalmente, media vez que en el contexto nacional no se disponía de más textos de estudio que los provenientes de origen religioso. Es así que por lo pronto, se hacía necesario recurrir a la más inmediata literatura disponible, para contrarrestar provisionalmente los contenidos educativos del paradigma confesional vigente. En esa búsqueda se encontró el Catecismo Político Constitucional de México, que constituía el mejor referente de la Constitución Mexicana de 1857, y del proceso de reforma liberal de esa nación; dado que su contenido de profundo extracto laico, representaba el idóneo, frente a la saturación ideológico-cultural del dogma religioso; pasó de esa cuenta a ser un texto de referencia escolar, en los primeros años en las escuelas primarias guatemaltecas. Miller (1976, p. 184) refiere al respecto: “El grado en que realmente se utilizó el Catecismo es dudoso, puesto que el padre Antonio María Lanuza, de Joyabaj, es el único párroco que menciona este libro de texto. Sin embargo, el hecho de que el catecismo se reimprimiera en Guatemala en 1872, de la primera edición mexicana de 1861, indica que se intentó introducirlo ampliamente en el nivel primario.” En otro pasaje Miller, reitera: “Aunque el catecismo de Pizarro daba poca instrucción religiosa, servía para el estudio de la

filosofía política liberal. Aunque no se usó mucho como libro de texto, el hecho de que se reimprimiera en Guatemala demuestra la influencia del liberalismo mexicano en Guatemala durante los primeros años de la década de 1870.” (p. 186)

Entre los contenidos del Catecismo Político, se encontraban:²⁵

- La tolerancia religiosa
- El derecho de todo individuo a escoger su propia vocación
- Los derechos del hombre
- La intervención del Estado por ninguna circunstancia para apoyar votos religiosos.
- La enseñanza de que la soberanía de la iglesia no era de este mundo, y que cualquier reforma liberal debía asegurarse que la soberanía perteneciera a la Nación.
- La negación al Estado de todo derecho de conceder privilegios eclesiásticos y el de recoger diezmos.
- El derecho del Estado de abolir abusos clericales si estos hacían peligrar el bienestar general.

En opinión de Hernández, apreciaba que: “fue así como el Ministerio de Instrucción Pública contó con un programa mexicano, que fundamentaría las reformas liberales educativas, para producir un Estado secularizado.” (1984, p. 10)

La referida apreciación es un tanto severa en su análisis, y desde su lectura genérica deja entrever, que todo el proceso de reforma educativa durante el régimen liberal fue guiado por dicho Catecismo. En principio, cabe distinguir un programa de un texto; el catecismo fue eso último, una lectura que rescataba el fundamento doctrinal del paradigma positivista-liberal, con la pretensión de

²⁵ Tomado de Hernández M. (1984, p. 10) y de la versión digitalizada de la edición del Catecismo del año 1861.

promoverse al interno de los centros educativos, sin embargo, más adelante en la medida que el sistema educativo fue configurándose, se fueron produciendo los planes de estudio que guiaron la literatura educativa que informó el proceso educacional durante la reforma liberal. González, (1980, p. 275) a su vez expresa: “Las primeras realizaciones llevadas a cabo en el orden pedagógico, por el gobierno liberal, no correspondían a ningún ideario definido; se daban como necesidades imperiosas que debían contribuir al desarrollo del país, pero eran también el resultado de la orientación de los ideólogos como Arcadio Estrada, Delfino Sánchez y Lorenzo Montufar.” Si bien en lo pedagógico en los cuatro primeros años, se dio tal vacío, en el ideario ideológico estaba bien claro que había que rescatar la instrucción pública del control confesional, y con excepción en ese período de Arcadio Estrada el ideólogo más influyente en el tema educativo, incluso insuperado en todo el proceso de la reforma liberal, lo fue Marco Aurelio Soto. La incidencia de Delfino Sánchez y Lorenzo Montufar en el campo de la instrucción, fue muy posterior, el primero a su paso como Ministro de Instrucción Pública y luego de la Constitución de 1879, y el segundo posterior a la misma en los años 1880 también como Secretario de Instrucción Pública.

Y en efecto, el Decreto 131, Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria, cuatro años más tarde, lo contempló como una obligatoriedad de Estado, al establecer entre las atribuciones de la recién creada Dirección General de Instrucción Pública: numeral 4º. “Adoptar los textos (sic) que considere más a propósito para la enseñanza”; y en el numeral 5º. “Obtener libros de texto (sic) que se hayan ensayado con buenos resultados en las naciones donde la instrucción está más adelantada, examinarlos y estudiarlos y adoptar los mejores o hacerlos traducir para el uso de las escuelas de la República.” (Art. 9º.) Toda esta concepción en un contexto de libertad de pensamiento, de enseñanza y de expresión.

Dado el planteamiento racionalista, laicista y positivista del catecismo de Pizarro, el sector que sintomáticamente lo rechazó fue el religioso. Miller (1976, p. 184) refiere que: “Con la propuesta de introducción del Catecismo político

Constitucional de la República Mexicana, de Nicolás Pizarro, como libro de texto, aumentó aún más la oposición de los clérigos” (...) “La oposición real al catecismo se centraba en su contenido.” Y era explicable tal oposición, desde el enfoque de tal catecismo contrario al pensamiento confesional. Miller resume tal contenido en los términos de: “Señalaba el derecho a escoger una profesión en la vida y por esta razón la ley no reconoce los votos religiosos perpetuos” (...) “Suscitando el problema de la tolerancia religiosa, Pizarro señalaba la necesidad de practicar la religión sin miedo, añadiendo que si respetamos las creencias de otros, estamos seguros que nuestras creencias serán respetadas igualmente. (...) Cuando la autoridad del clero amenazara el bien común de la sociedad o de cualquier ciudadano, la autoridad política debería intervenir para abolir los abusos” (...) “Pizarro concluía su trabajo con una discusión de la soberanía. Para él estaba claro que la soberanía de la Iglesia no era de este mundo (...) En lugar de soliviantar el orden público, continuaba el escritor, la Iglesia debería insistir en que sus clérigos fueran buenos ciudadanos, consagrados al desarrollo de los asuntos de interés público” (p. 186) Ante tales planteamientos era muy difícil para un sector como el eclesiástico acostumbrado a fiscalizar y censurar todo libre examen de conciencia o de idea, que toleraran el contenido crítico del catecismo.

Como se señaló, la mayor limitante del Ministerio surgido, fue haberse creado al margen de toda legislación educativa que le otorgara sustentación, Santacruz, lo deja entrever: “Carencia de legislación sobre ese ramo, ya advertido por el licenciado José Miguel Vasconcelos; y el señor García Granados creó el ministerio de instrucción pública para superar esa y otras fallas, nombrando a Vasconcelos titular de la cartera, Ministerio que engüeraron los sucesos políticos, y las estrecheces económicas de 1873.” (1983, p. 194)

La gestión de José Miguel Vasconcelos, al frente del recién Ministerio creado, fue breve, Hernández, estima sobre un cruce de datos que el cargo “...lo ejerció desde el 18 de julio de 1872 a 14 de noviembre del mismo año.” (1984, p. 16) En el Boletín Oficial No. 66, del 14 de agosto de 1872 (Tomo I), aparece la anotación:

“Está ya establecido el Ministerio de Instrucción Pública, independiente de Gobernación, en virtud de lo dispuesto hace algunos días por el Gobierno y el nuevo ministro de aquel ramo, el Sr. Don L. Miguel Vasconcelos, se consagra con laudable eficacia a las fecundas tareas que se le han encomendado...”

La sustitución en el cargo de Ministro de Instrucción Pública, lo asume el licenciado Marco Aurelio Soto, quién venía desempeñando el cargo de Ministro de Gobernación, Justicia y Negocios Eclesiásticos, y de esa forma el Ministerio de Instrucción Pública se fusiona al ya mencionado de Gobernación, correspondiéndole al Ministro Soto, desempeñar las dos carteras. En relación a ello Hernández (1984) formula la siguiente mención: “Es decir, el acuerdo de creación, que más parece un intento momentáneo por crear una secretaría específica del ramo de instrucción, queda relegado al olvido durante algún tiempo, porque, como puede apreciarse, vuelve a fusionarse varias carteras, las que se encomiendan a un solo ministro”. (p. 16)

Mediante Acuerdo Gubernativo del 9 de julio de 1874, se establece una redistribución ministerial, en los términos de:

CONSIDERANDO: Que es necesario al buen servicio público establecer el número de Secretarías de Estado que debe haber en el Despacho del Gobierno, como igualmente señalar los Ramos que a cada una de las mismas correspondan; (...) ACUERDA: 1º. Que el Despacho del Gobierno se distribuya en cinco Secretarías de Estado, que abrazarán las ramas siguientes: Guerra; Hacienda; Fomento; Relaciones Exteriores e Instrucción Pública, y Gobernación y Justicia y Negocios Eclesiásticos. (...) Rubricado por el General Presidente, Justo Rufino Barrios.

Para efectos del ramo de la instrucción pública, el cambio residió en que luego de estar asociado a Gobernación, Justicia y Negocios Eclesiásticos, se reubica con Relaciones Exteriores. En esa calidad de ministerio fusionado, estuvo durante el

período liberal por el espacio aproximado de seis años. Es hasta que asume interinamente como Ministro el Dr. Lorenzo Montufar, quien realiza las gestiones para separar los despachos de Relaciones Exteriores e Instrucción Pública, quedando de tal forma la cartera de Instrucción Pública, de forma independiente. Hernández lo enuncia de la forma siguiente: “En su trabajo como ministro de Relaciones Exteriores e Instrucción Pública creyó conveniente la separación de ambas secretarías, y, ante su solicitud el presidente acordó segregar ambos ministerios. Es hasta entonces, el 9 de marzo de 1878, cuando el Ministerio de Instrucción Pública vuelve, como en 1872 a independizarse. Queda a cargo de la nueva Secretaría el señor José Antonio Salazar.” (1984, p. 27)²⁶

Como puede verificarse en la cita de Hernández hace alusión indistinta de Ministerio y de Secretaría, lo cual es sintomático de la imprecisión con que la gestión liberal trató a la instancia ministerial educativa, producto de las diversas fusiones ministeriales en las que buscó insertar a la misma. Lo que incluso llevó a que en algunos casos en una misma comunicación oficial se identificara de forma indistinta en unas como Ministerio y otras como Secretaría, ésta última que no fue ajena a que también se le denominara en apartados de manera diferenciada en cuanto al Ministerio que se le asociaría.

La redistribución ministerial operada mediante el Acuerdo Gubernativo de fecha 9 de julio de 1874 (ya citado), introdujo la denominación oficial de Secretarías de Estado, en lugar de Ministerios, y ya mediante la sanción de la Constitución Política de 1879, tal figura de Secretaría de Estado, viene hacerse definitiva, cuya vigencia abarcó casi hasta mediados del siglo XX. Con alguna dificultad del caso, puede estimarse que en el proceso fundacional del Ministerio de Educación, los asuntos del tema educativo, se vieron vinculados hasta su ubicación definitiva a las siguientes asociaciones y funcionarios:

²⁶ El año de separación difiere del dato que consigna González (1989, p. 292), el que ubica tal hecho en el año de 1876, cuando la Secretaría de Instrucción Pública fue separada de la de Relaciones Exteriores; sin embargo, es más certera la fecha de Hernández -1878- porque está vinculada a la gestión de Lorenzo Montufar.

Tabla No. 2**Proceso de definición institucional del Ministerio de Instrucción Pública**

Período Aproximado	Asociación y denominación
1871	Ministerio de Gobernación, Justicia y Negocios Eclesiásticos Encargado: Arcadio Estrada
18 de julio 1872 14 de noviembre de 1872	Ministerio de Instrucción Pública Ministro: Lic. José Miguel Vasconcelos
Finales 1872 Mediados de 1873	Ministerio de Relaciones Exteriores, Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública Subsecretario del Interior, encargado del Ministerio de Relaciones Exteriores, Instrucción Pública y Negocios Eclesiásticos*: Lic. Marco Aurelio Soto
1873-1875	Secretaría de Gobernación e Instrucción Pública Ministro: Lic. Marco Aurelio Soto**
1876	Secretaría de Relaciones Exteriores e Instrucción Pública Secretario de Estado: Lic. Marco Aurelio Soto
1876-1877	Ministerio de Relaciones Exteriores e Instrucción Pública Ministro: Lic. Joaquín Macal
1877	Ministerio de Relaciones Exteriores e Instrucción Pública Ministro: Sr. José Barberena (Interino) Dr. Lorenzo Montufar (Interino)
9 de marzo de 1878-79	Ministerio de Instrucción Pública Ministro: Sr. José Antonio Salazar
1879 hasta 1885	Secretaria de Instrucción Pública Ministros: D. Arturo Ubico (1879) Lic. Delfino Sánchez (1879-1981) D. Ramón Salazar D. Ramón Murga

Fuente: Análisis de la presente investigación

* En algunos documentos oficiales de disposiciones legales, así aparece invertida la denominación: "Ministerio de Relaciones Exteriores, Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública" y "Ministerio de Relaciones Exteriores, Instrucción Pública y Negocios Eclesiásticos"

** El Lic. Marco Aurelio Soto, fue el Ministro que mayor tiempo ocupó el cargo de Ministro, en sus diferentes denominaciones, según Hernández (1984) tal ejercicio lo estima del 14 de noviembre de 1872 al 24 de febrero de 1876. Fue sustituido interinamente por el Sr. Ramón Uriarte, en las carteras de Gobernación, Justicia, Negocios Eclesiásticos, Relaciones Exteriores e Instrucción Pública del 19 de febrero al 1 de marzo de 1874.

Tuvieron que transcurrir seis años para que el Ministerio de Instrucción Pública, se le asignaran atribuciones, al respecto González al citar el trabajo de Antonio González Saravia, “La administración Pública o Curso de Derecho Administrativo”, del año 1888 (p. 273), nos aporta las atribuciones asignadas a la Secretaría de Instrucción Pública, establecidas mediante el acuerdo del 11 de noviembre de 1879, enumerando las siguientes entre otras: (1980, p. 292)

- La inspección de las facultades, institutos de segunda enseñanza, escuelas primarias y complementarias,
- La inspección también de academias, sociedades científicas y literarias, escuelas de artes y oficios, observatorios astronómicos y meteorológicos, bibliotecas y archivos, museos, conservatorios, escuelas de bellas artes, etc.
- La revisión de las obras que debían presentarse en los teatros públicos,
- Lo concerniente a la propiedad literaria,
- Títulos profesionales,
- Premios a los literatos y artistas.

Finalmente como señala Hernández, “Esta nueva Secretaría hace algunas innovaciones en administración educativa. Pone énfasis en una aplicación práctica y reforma disposiciones anteriores. Se preocupa de incorporar nuevas metodologías.” (1984, p. 27).

Primera Fase, Acción 2: Promulgación del Decreto 73 de fecha 14 de agosto de 1872, derogando el Reglamento para todas las escuelas de primeras letras de la República, Decreto 88 del Presidente Rafael Carrera.

El contexto sociopolítico en el que se insertaba la educación lo era todavía de incertidumbre, en cuanto a la toma de decisiones determinantes por el hecho de que todavía prevalecía una fuerte raigambre popular por conservar las tradiciones educativas provenientes del pasado, en especial aquellas precedidas de influencia religiosa. El propio presidente García Granados, mantenía una gestión ambivalente, buscando por una parte no confrontar directamente con los intereses de la iglesia católica, y por otra viéndose obligado por las mismas circunstancias a asumir decisiones radicales contra esos mismos intereses. Hernández lo expone desde la siguiente lectura:

Particularmente, García Granados fue víctima de estas incertidumbres. Su gobierno "revolucionario" tomó una senda moderada, apegada al sistema conservador en algunos ángulos y en otros su respuesta fue radical. Por ejemplo, aún ante la oposición de la población civil, sigue permitiendo los diezmos y la instrucción religiosa, y por otro lado elimina los textos religiosos de las escuelas primarias, deroga la "Ley Pavón", y decreta, el 12 de junio de 1872, que los monasterios de congregaciones religiosas masculinos sean expropiados y convertidos en escuelas primarias. (1984, p. 7)

Luego de haberse creado un Ministerio de Instrucción Pública, sin un desarrollo administrativo-legal, sino inmerso en un marco legal sumamente cuestionable y rechazable por el sector liberal, como lo era la denominada "Ley Pavón", generaba la necesidad especialmente planteada por el primer Ministro de Educación, José Vasconcelos, de liberar a la reciente nueva institucionalidad de un estatuto educativo caduco e inoperante, es así como al mes de haber surgido el nuevo ministerio, se promulga el decreto que derogaba la ley confesional. Algunos

analistas interpretan que tal derogatoria implicó el inmediato acceso a la educación laica, como se desprende de la apreciación de Hernández:

Como la abolición de la ley de 1852, implica una transformación radical de la enseñanza, de clerical a laica, y suprime en teoría, la voz del clero en este menester, retomando las reformas educativas liberales de 1830 realizadas durante la administración del doctor Mariano Gálvez, la curia, inconforme, entra en polémica con el gobierno y se produce el llamado “rompimiento del Concordato con el Vaticano”. (1984, p. 11)

Sin embargo, el alcance del decreto derogatorio de la ley de 1852 o “Ley Pavón”, por lo conciso de su contenido y de su alcance legal como con anterioridad se ha referido, en ninguna parte pretende instituir el laicismo educativo, el cual llega en el proceso de reforma liberal siete años después. Su propósito es frenar la confesionalidad educativa, pero sin instituir una alternativa, es más crea un vacío legal, ya que deroga una ley reglamentaria, pero no la sustituye por otro instrumento regulador, para lo cual deben transcurrir tres años. González, por su parte identifica con certeza el propósito de tal acto derogatorio, “El gobierno revolucionario derogó el referido decreto el 14 de agosto de 1872, quedando por consiguiente sin efecto las restricciones a que estaba sujeta la instrucción primaria.” (1980, p. 278)

Así mismo, la ruptura del Concordato a que se refiere Hernández, requiere interpretarse no literalmente, sino en alusión al desconocimiento de facto de algunas de sus cláusulas, ya que otras las mantuvo el régimen liberal expresamente vigentes, si se quiere de una forma unilateral. En el caso del tema educativo, al derogar el Decreto 88 –Ley Pavón- automáticamente se desconocía lo relativo a dicho tema en el Concordato, ya que reflejaban casi un calco de lo que disponía la mencionada ley.

Efectivamente como se ha venido señalando el gobierno de la segunda generación liberal emitió el Decreto No 73 de fecha 14 de agosto de 1872, disposición legal sucinta, limitante y reduccionista, contenida en los términos siguientes:

El Señor Presidente Provisorio se ha servido emitir el siguiente

Decreto No. 73

Miguel García Granados, capitán general del ejército y Presidente provisorio de la
República de Guatemala

Considerando que el decreto de 16 de septiembre de 1852 lejos de promover y desarrollar la ilustración ha sido, durante veinte años, una rémora para el progreso del país:

Y que el gobierno provisorio consecuente con los principios proclamados por la revolución, ha creado un ministerio público, que debe reglamentar todo lo referente al ramo de la enseñanza en la República, Decreto:

Artículo Único. Queda derogado por el presente, el referido decreto de 16 de septiembre de 1852.

De dicha emisión legal comenta Pineda (1873, p. 52)

Esta ley acaba de ser derogada por un decreto especial emitido por el gobierno provisorio de la república en 14 del mes corriente y refrendado por el Ministerio de Instrucción Pública creado al efecto. Dicha ley, como dice la parte expositiva del mencionado decreto derogatorio, calculado para ahogar en su cuna la enseñanza de la juventud, pues daba una intervención directa a ciertos funcionarios de orden privilegiada para el nombramiento de los preceptores de establecimientos de instrucción pública, para la dirección de ellos, para su remoción, y sobre todo para que quedasen sometidos a su

autoridad dejando reducida a su más completa nulidad la de los corregidores departamentales y por consiguiente la de las municipalidades. Y no teniendo estas fuerza alguna para remediar tamaños males, el resultado final ha sido la ignorancia de la juventud.

Segunda Fase, Acción 1: Promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria, Decreto 131 del 2 de enero de 1875.

La fuerza de las circunstancias históricas incidió para que la gestión educativa de la segunda generación liberal, no iniciara de una forma organizada, a diferencia de los liberales de la primera generación, quienes desde la creación del ordenamiento legal establecieron la primera estructura del sistema de instrucción pública, mientras los de la segunda generación, partieron por la creación de un Ministerio sin estructura orgánica, luego procedieron a derogar el ordenamiento legal educativo, sin disponer de la propuesta alternativa inmediata, todo lo que llevó en un principio a un contexto de incertidumbre y de ambigüedad en cuanto a avances desde una verdadera transformación educativa. Tal inicio poco orientado, respondió en parte, a que también se sumaban otros ámbitos de la vida institucional del país, saturados de los intereses conservadores/confesionales, que demandaban ser atendidos, en especial las revueltas insurreccionales, que la segunda generación de liberales, no permitió darle las largas en que incurrió la primera generación y que llegó a ser la causa de su caída.

Por su parte, Miller sostuvo la hipótesis, que los liberales de la revolución de 1871, primero atendieron la reforma religiosa, para cuando esta estaba avanzada, encargarse de la reforma educativa. Desde dicha premisa señala: “Después de 1874 los liberales se enfrentaron con la tarea de reemplazar las instituciones que se habían abolido en la reforma religiosa. En ningún sector era esta situación más evidente que en educación, que había dejado de ser un monopolio de la Iglesia para pasar a ser una empresa estatal. Aunque se permitían escuelas privadas,

laicas y religiosas, el peso mayor de la tarea educativa fue pasando gradualmente al Estado.” (Miller, 1976, p. 339) Luego el mismo Miller amplía: (p. 353)

Con la finalización de las reformas religiosas básicas en 1874, una nueva y más profunda reforma educativa estaba en preparación. Al compararse el programa de las reformas religiosas de 1830 y 1870, se encuentran pocas innovaciones; pero cuando se hace la comparación en el campo educativo, se ven ciertas innovaciones que demuestran que los liberales de la década de 1870 hicieron un viraje radical del programa educativo de Mariano Gálvez. La nueva senda del programa educativo de Barrios era el positivismo.

El ambiente previo a la propuesta formal de regulación de la instrucción pública primaria, era de conciencia y demanda de la prioridad por transformar dicho proceso educativo, en la sección editorial del diario “El Guatemalteco”, de fecha 16 de mayo de 1874, bajo el título de “Instrucción Pública”, se recoge la percepción que desde la opinión pública oficial privaba, “Por poca meditación que se emplee al considerar el estado que guarda entre nosotros la instrucción primaria, salta a la vista que para lograr su acertado establecimiento y su difusión completa, es indispensable satisfacer tres grandes necesidades: necesidad de buenos maestros, necesidad de nuevo sistema y nuevos textos; necesidad de recursos competentes para atender cumplidamente al mantenimiento y progreso de la instrucción pública.”

Fue así como tuvieron que transcurrir cuatro años luego de la instalación del proceso revolucionario reformador, y tres años luego de la creación del Ministerio de Educación y de la derogatoria de la ley anterior el decreto 88, la llamada “Ley Pavón”, para que se emitiera el nuevo ordenamiento legal de la educación nacional. Si bien durante la primera generación de liberales, Gálvez, emite las llamadas “Bases para el arreglo general de la Instrucción Pública”, y éstas se les considera el primer antecedente legislativo en materia educativa en el país, las

mismas todavía estaban fundadas en el esquema francés-español de “Basas o Bases para el arreglo”; fue a partir de la segunda generación de liberales, que inicia la tradición tan prolongada casi en una centuria de “leyes orgánicas de educación”.

La nueva iniciativa se le debe al renovado ministro al frente de la cartera de educación, el Lic. Marco Aurelio Soto; contrariamente a lo que sostiene Miller (1976, pp. 354-355), que por error de identificación, le endosa al Ministro José M. Samayoa, la nueva orientación positivista en educación, por el hecho de asociar a dicho Ministro de Guerra y luego de Fomento del gobierno de Barrios, con un plan presentado por el citado ministro en 1874, para la reorganización curricular de la reciente fundada Escuela Politécnica; y al respecto señala: “Indudablemente el ministro estaba convencido de la necesidad de una educación práctica para los cadetes, y es significativo que el mismo tono positivista se encuentra en su informe para la organización de la educación elemental, que entregó al presidente el 2 de enero de 1875” (...) “En el informe ministerial del 2 de enero se afirmaba que la educación primaria obligatoria era un requisito indispensable en un sistema de gobierno republicano. Si la educación primaria es obligatoria, debía ser también gratuita.” Al respecto se reitera el único informe presentado en la fecha citada, es por el Ministro de Instrucción Pública, Lic. Marco Aurelio Soto, y la argumentación que se le adjudica a José M. Samayoa, corresponde al contenido del informe del ministro Soto.

En consecuencia es Marco Aurelio Soto, Ministro de Instrucción Pública, él que percibió la problemática y se dio a la tarea de volver a diseñar el sistema de instrucción pública –suprimido en el período conservador de los 30 años- y a dotarle del instrumento legal que regulara a dicha instrucción, para lo cual elaboró el proyecto de ley a cargo de normar el primer nivel educativo que correspondía a la instrucción primaria; para luego presentárselo al Presidente de la República, Justo Rufino Barrios, dirigiéndole para el efecto una exposición de motivos, que fuese publicada en el diario oficial “El Guatemalteco”, No. 40 de fecha 23 de enero

de 1875, con el nombre de “Informe del Sr. Ministro del ramo sobre el Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Primaria”, en el que en principio justificaba la importancia para el sostenimiento de la reforma el hecho de que la instrucción pública se sustentara en un sólido fundamento legal, para lo cual exponía:

(...) nada en suma, podría servirnos de criterio para asegurar que las conquistas alcanzadas en el campo del progreso no han de malograrse algún día, si los principios proclamados desde 1871, y a los trabajos, esfuerzos y aún sacrificios hechos en la obra costosa de su realización, no se asocia un sistema oportuno de leyes que organicen la instrucción de los pueblos dándole todas las condiciones teóricas y prácticas indispensables para satisfacer esa grande y vital necesidad social de la Nación.

Seguidamente, hacía énfasis en los principios que impulsaban la organización de la instrucción pública primaria, los que coincidían en gran medida con los planteados en las Bases para el Arreglo de la Instrucción Pública, promovidas como se señaló por Mariano Gálvez; de esa forma iniciaba por asentar el principio de obligatoriedad del sistema de instrucción, exponiendo:

Se establece que debe ser obligatorio, porque (...) no se comprende que pueda atenderse debidamente, en especial en un país republicano como el nuestro, a las instituciones que traen consigo la última época civilizadora a que me he referido, sin hacer de la instrucción, o mejor dicho de la educación, una condición necesaria para todos los asociados que dada nuestra forma de Gobierno, (...) si no es dando a la instrucción pública primaria un carácter esencialmente obligatorio, sancionado por la ley.

Otro principio en el que asentaba el sistema educativo al igual que en la primera generación liberal, era el de gratuidad, desde el cual se enfoca el compromiso de justicia social del gobierno para con la población, mismo que venía siendo

negado, para lo cual se sustentaba en una fuerte crítica al régimen conservador, y señalaba:

También se previene que la instrucción debe ser completamente gratuita. (...) Esta medida subsana el error y la mezquindad de los unos, el egoísmo sistemático de los otros, y la indiferencia, si se quiere inculpable, que por desgracia se nota en la generalidad, como triste legado que le deja un régimen gubernativo excepcional, sobrado en aspiraciones autoritarias, pero escasísimo en sentimientos generosos, y completamente nulo en ideas de libertad y de progreso.

Un tercer principio al que se alude, cabe darle la originalidad al Ministro Soto, ya que éste ha diferencia no había sido contemplado en la primera generación liberal, en la propuesta de Gálvez, y hacía referencia a la enseñanza civil, como una fórmula intermedia en la aconfesionalidad y la laicidad de la instrucción. Para el efecto exponía:

(...) El Estado no debe ver en los hombres que componen las agrupaciones y los pueblos, nada más que su carácter social y político: la legislación y la enseñanza que en nombre del Estado se impone a los individuos nada tienen que hacer con la conciencia, como no sea garantizar el respeto que le es debido por todos, como no sea asegurar su completa libertad moral y religiosa. La conciencia debe recibir sus inspiraciones y sus reglas de leyes más altas que las leyes positivas. Obedeciendo estas ideas, que consultan a la dignidad del hombre moral y del hombre ciudadano, se ha declarado legalmente en el proyecto la enseñanza civil.

Otro principio que asumía al igual que en la primera generación liberal, era el de “libertad de enseñanza”, pero a diferencia de los primeros, en el nuevo enfoque aparecía más restringido y delimitado a la libertad de práctica de centros educativos privados, excluyendo la libertad de enseñanza en función de libre

pensamiento, y tal análisis no escapaba a una aludida crítica a la llamada “Ley Pavón”; de esa forma, exponía:

(...) el proyecto de ley consagra el principio de la libertad de la enseñanza privada, cuya violación, debida entre nosotros, al reglamento del año de 1852, ha sido una de las principales causas del atraso intelectual en que lamentablemente aún permanecen los pueblos de la República.

En el sobrado entusiasmo con que el Ministro Soto, presenta su proyecto al Presidente, no le limita al justificar el mismo, recurriendo para el efecto a una supuesta instrucción devenida de la sociedad, cuando en ningún momento histórico del país había existido tal educación a cargo de la sociedad, independiente del régimen ya fuere colonial, liberal o conservador, la educación siempre ha sido cuestión del gobierno a cargo; sin embargo el fondo o centralidad de su planteamiento residía en la necesidad de rescatar la incipiente sistematización de la educación impulsada por la primera generación liberal, y que había sido defenestrada por el régimen conservador, llevándola a condiciones de asistematicidad, deliberadamente convenientes para el poder confesional detrás de tal esquema educativo. En ese orden, exponía:

La falta de instrucción es generalmente experimentada, pero la sociedad no se cuida de remediar ese mal. Si la sociedad pues, por la falta de desarrollo es impotente para realizar el fin de la instrucción, deber del Estado es el de realizarlo, y para cumplirlo bajo un sistema fijo y uniforme, cuyos lógicos resultados sean beneficiosos, se requiere que centralice todos los medios de acción que pueda disponer para alcanzar el logro de tan noble objeto (...)

El ministro Soto, reconoce con honestidad que el proyecto de ley que presenta en parte es resultado del análisis comparado con leyes de instrucción de otros países, y sobre todo es consciente de que se trata de una propuesta inacabada

que requiere ser complementada y fortalecida; de sus palabras se desprende lo siguiente:

(...) Esta materia Sr. Presidente, casi puede asegurarse que es nueva entre nosotros, pues la educación de los pueblos, había caído en desuso. La falta de buenos precedentes, como la deficiencia de elementos para establecer el mejor sistema de instrucción, hacen que el proyecto adolezca de graves defectos, no obstante haber consultado para su formación las leyes que organizan ese ramo en otros países, y tomando muchas de sus disposiciones en la parte que he creído aplicable a nuestras circunstancias. Empero esos defectos podrán corregirse merced a los consejos prácticos de la observación y a las facilidades que vayan proporcionándose para mejorar el sistema. Entre tanto, cumplo en el alto deber, que me impone mi cargo, presentándoos, así imperfecto, el proyecto de ley orgánica de la Instrucción Pública.

Si mereciere vuestra aprobación, habrá por lo menos una norma uniforme y reconocida en el sistema de instruir, y habréis dado una prueba más de vuestra noble y constante decisión en atender cumplidamente a los vitales intereses de la República, que os ha confiado el encargo de regir sus altos destinos. Guatemala 2 de enero de 1875, Marco A. Soto.

Se ha hecho cita textual de algunos extractos del informe del Ministro Soto, por el valor histórico que implica la exposición de motivos con los que se justifica la primera ley orgánica de educación que emerge a la vida institucional del país, que permite entrever el contexto circunstancial que mediaba en ese período de la reforma liberal, y que hacía altamente necesario disponer de un marco regulatorio de los diversos acontecimientos que se habían anticipado en el ramo educativo. Al respecto Santacruz, señala: “Ese primer proyecto de decreto puesto sobre el escritorio del señor Barrios a tan temprana fecha del año, tenía la sana intención de poner orden en la educación pública que hasta el momento, no obstante la

importancia que le atribuía el régimen, no daba los frutos que se esperaban de las disposiciones emitidas a partir de 1871.” (1983, p. 194)

El Presidente Barrios, consciente de la importancia para el proyecto reformador de disponer de una ley de educación, que dotara de la sistematización necesaria a la instrucción pública empezando por el nivel primario, y que además sentara las primeras bases de la segunda modernidad educativa del país, no dudó en apoyarlo y en consecuencia con las facultades legislativas que le habían concedido y concentrado en su cargo presidencial, declararlo como ley mediante el decreto 131, en donde no medió debate parlamentario opositor, por lo que tal ley fue totalmente de extracto liberal, que es quizás en donde el Ministro Soto, le faltó la determinación necesaria, que cuatro años más adelante le sobra al doctor Lorenzo Montufar, al declarar en la Constitución de la República (1879) a la instrucción pública laica –superando el debate confesional opositor- mientras Soto tan solo alcanzó a declarar a tal instrucción de “civil”. De nuevo Santacruz, nos recrea el pasaje de la aprobación legal, con su peculiar análisis contextual:

El elaborado proyecto de “ley orgánica”, lo acogió don Rufino de mil amores, no solo por provenir de su ministro consentido, sino por ser un ramo de la administración pública de su mayor interés, como era sacar de la ignorancia, y de las escuelas parroquiales a los niños que en el futuro serían los soldados de su credo. El mismo 2 de enero, el señor Barrios le dio fuerza de ley al proyecto, emitiendo el decreto 131.” (1983, p. 195)

Entre las principales disposiciones contenidas en la primera Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria, Decreto 131, en la historia de la educación nacional, se encuentran:

El primer título de la ley se denominaba “Preliminares”, abarcaba del artículo 1º al 4º. En el primer artículo establece de forma enfática la prioridad de la sistematización educativa, al establecer: “El Gobierno reduce a un sistema

general y uniforme la organización, dirección e inspección de la enseñanza pública primaria.” Tal como el Ministro Soto lo había aclarado en su informe que acompañaba el proyecto de ley, algunas figuras legales se habían tomado de leyes de otros contextos, sin duda lo del sistema, era una de ellas, se verifica al no indicarse en qué consiste o cómo se constituye tal sistema, que en principio era complejo concretizarlo dado que apenas se regulaba un solo nivel educativo.

Los artículos 2º y 3º instituyen los principios en que se sustenta la instrucción pública primaria, correspondientes a la obligatoriedad, la gratuidad, el carácter civil de la instrucción pública y el de la libertad de la enseñanza privada. El artículo 4º, establece la organización de la instrucción en el territorio de la República, la cual la divide en departamentos, círculos y circunscripciones. Al respecto de tal regulación Santacruz, comenta:

(...) el extenso decreto, conformado por cinco títulos, divididos en capítulos, alineando los cien artículos, más una tabla con los “departamentos, círculos y circunscripciones”: veinte de unos, ciento seis de los otros, y trescientos cuarenta y uno de los últimos, siendo el departamento de Huehuetenango de los más divididos: once círculos y treinta y tres circunscripciones.

Dentro de esa maraña de círculos y circunscripciones, el señor Soto como ministro de instrucción pública y señalado ejecutor de la ley, metía las quinientas cuarenta y una escuelas públicas existentes. De ese número, trescientas cincuenta y ocho eran de niños y las restantes ciento ochenta y tres, para mujeres. A las primeras asistían catorce mil doscientos dieciséis alumnos, y a las segundas, seis mil trescientas doce. (1983, p. 195)

En el título II se abordaba “la Dirección de la Instrucción Pública”, desde este contenido se introducen figuras de un gran valor histórico para la educación nacional, en primer lugar al igual que en la primera generación de liberales la instrucción pública vuelve a ser asunto de Estado. Lo que había costado

arrebatarse al sector religioso en la gestión de Mariano Gálvez, se había perdido en el período de Carrera, quién había retornado la educación al control eclesiástico; el ministro Soto consciente de la necesidad de que el Estado reasuma tal institucionalidad, le denomina a ello “Dirección General”, y en el artículo 5º de la ley se establece: “Corresponde al Gobierno la Dirección General de la Instrucción pública que estará a cargo especial del Secretario de Estado en el despacho del ramo.”

En el artículo 6º se crea el primer órgano de lo que con anterioridad se había fundado como Ministerio de Instrucción, y que por disposición de la presente ley, pasaba a ser Secretaría de Instrucción Pública; unidad que correspondía a la Dirección General de Instrucción Pública, que se determinaba quedaba bajo la inmediata dependencia de la Secretaria del ramo. Disponiendo que el jefe de la oficina será un Director general nombrado por el Gobierno. En el artículo 8º se formula la descripción de tal Dirección General en los términos de: “La Dirección general de Instrucción pública, por su carácter superior y central, debe comunicar vida y movimiento a todo el sistema de la instrucción primaria, empleando al efecto los medios más adecuados para obtener el buen establecimiento y la mayor difusión y progreso de la enseñanza.”

En el artículo 9º se determinaban las obligaciones y atribuciones del Director General de Instrucción Pública, que sumaban entre todas diez de éstas, iniciando por las tres más relevantes, se le asignaba sin tener la calidad, atribuciones de la jerarquía de un ministro: 1. Dirigir de un modo principal y superior la instrucción primaria en todos sus ramos; 2. Proponer al Gobierno los proyectos de leyes reglamentarias que organicen los ramos particulares de la instrucción, lo mismo que todas las medidas que conduzcan a su adelanto; 3. Formar y circular los programas en que se incluyan todos los puntos a que ha de sujetarse la enseñanza de cada materia en las escuelas primarias.

El segundo nivel podría decirse de la estructura orgánica emergente venían a ser los Directores Departamentales de la Instrucción Pública, para cuya regulación se asignaba el Capítulo II, en donde el artículo 16, disponía: “En cada departamento habrá un Director de instrucción pública propuesto en terna por el Jefe político al Gobierno y nombrado por éste.” Al igual que el Director General, en el artículo 18 se fijaban las Obligaciones y atribuciones de los Directores departamentales de Instrucción pública, y así mismo se constituían en el número de diez, siendo las tres primeras las más relevantes para despejar el perfil ejecutorio de dicho cargo:

1. Organizar y mantener todas las escuelas del departamento y cuidar de que estén provistas de los útiles y elementos suficientes para la instrucción de los niños;
2. Indicar al Jefe político los candidatos para individuos del Consejo de instrucción pública, a efecto de que los proponga al Gobierno para su nombramiento;
3. Proponer a la Dirección general las medidas convenientes para promover la difusión y adelanto de la enseñanza en los pueblos del departamento.

El título segundo hacía referencia a la “Enseñanza”, y su Capítulo I, se orienta a las “Escuelas”, se partía por determinar el objeto de las escuelas en general, sin hacer en ese sentido división entre públicas y privadas, estableciendo: “Art. 21. El objeto de las escuelas es formar hombres sanos de cuerpo y espíritu, con las aptitudes morales e intelectuales para ser ciudadanos dignos de una sociedad republicana y libre.” En tal declaratoria era notorio el enfoque del paradigma positivista/liberal que se otorgaba, y que buscaba marcar la diferencia con la escuela confesional del pasado reciente, en cuanto a la formación de un individuo sumiso y sujeto a la religiosidad del maestro, a la confesión y al acto de comulgar según el padre cura. El artículo que continuaba relacionaba tal hecho en cuanto a delimitar la enseñanza de carácter “civil”, misma que no hacía inclusivo el adoctrinamiento religioso como parte de la enseñanza, a ese efecto disponía: “Art. 22. Siendo la enseñanza esencialmente civil, los directores de escuela solo considerarán a los discípulos como seres morales y sociales; más en este sentido, la enseñanza no se limitará a la instrucción sino que comprenderá el desarrollo de todas las facultades del alma y de las actividades físicas del individuo.”

En relación a la parte final del artículo anterior, comentaba Santacruz: “En cuanto al desarrollo “del alma” la ley dejaba el enunciado, pero evitando pormenores para no caer en el campo religioso. No era el caso de lo “físico”, porque en eso se señalaba “la gimnástica” que se debía de enseñar en todas las escuelas a las horas de recreo, “ejercicios y evoluciones militares”, y el arte de la natación donde hubiere localidades a propósito.” (1983, p. 197)

Al igual que los Estatutos para la Instrucción Primaria de Gálvez, dividía las escuelas primarias en elementales y superiores (art. 25), marcando tal diferencia en los planes de estudio de cada una. Los planes de estudio tanto para las escuelas elementales como superiores a diferencia de la primera generación liberal, excluía toda asignatura o temática que incluyera lo religioso, imperando un perfil de formación científico/positivista, en consecuencia comprendían los contenidos siguientes:

Tabla No. 3
Ramos o materias de Enseñanza en las Escuelas Primarias

Escuelas Elementales (art. 26)	Escuelas Superiores (art. 34)
Lectura, Escritura, Aritmética, Sistema legal de pesas y medidas, Elementos de la lengua castellana, Ejercicios de composición y recitación Nociones generales de higiene Nociones generales de geografía e historia del país.	Los ramos vistos en las Escuelas Elementales que deberán enseñarse con más extensión, Elementos de álgebra, Elementos de geometría y sus aplicaciones usuales, El dibujo lineal; Teneduría de libros, con aplicación al comercio, a las oficinas y a toda clase de cuentas; Nociones de física, mecánica, química, historia natural, Fisiología e higiene: Elementos de cosmografía y geografía general, Historia y geografía especiales de Centro América.

Fuente: Análisis de la presente investigación

Para las escuelas primarias elementales se establecía una diversidad de disposiciones de carácter metodológico y orientación didáctica hacia los docentes en los términos siguientes:

- La lectura comprenderá hasta el grado de leer fácilmente, y con entera propiedad, impresos y manuscritos en prosa y verso, con la atención necesaria para comprender y dar la razón de lo que se ha leído. (art. 27)
- La enseñanza caligráfica abrazará todas las reglas del arte, desde los primeros elementos de las letras hasta la escritura corriente. (art. 28)
- La enseñanza de la aritmética comprenderá los principios de la numeración y las operaciones de sumar, restar, multiplicar y dividir números enteros, quebrados, fraccionarios, decimales y complejos, y la regla de proporción. (art. 29)
- La enseñanza del sistema métrico no será puramente teórica, sino que se atenderá de preferencia a dar a los alumnos nociones prácticas y exactas de las pesas y medidas. (art. 30)
- La enseñanza de la gramática comprenderá el conocimiento claro y distinto de las partes en que se divide el discurso y en particular, la corrección y propiedad prácticas en el habla y la escritura. (art. 31)
- Los ejercicios de composición completarán la enseñanza del lenguaje y de la escritura. Serán graduales desde la descripción breve y sencilla de los objetos más comunes, hasta la disertación abstracta sobre puntos de importancia que hayan sido objeto de la enseñanza. Todos los ejercicios de composición se coleccionarán y conservarán cuidadosamente para presentarlos en los exámenes de la escuela, a fin de que por ellos se pueda apreciar el grado de adelanto de los alumnos. (art. 32)
- Los ejercicios de recitación completarán la enseñanza de la lectura, y tendrán por especial objeto formar desde temprano el gusto Literario de los niños y habituarlos a una elocución fácil y correcta. (art. 33)

En relación al tratamiento educativo de la niña, al igual que en la primera generación liberal, se buscó sacarla de la desigualdad y discriminación que la

educación religiosa la destinaba, aunque ello no evitó los márgenes de diferencialidad en relación a la educación del varón, devenida de la tradición instructiva religiosa de la mujer, en ese sentido, la educación liberal no logró plenamente trascender dicho enfoque que mantenía separada la educación del niño y de la niña, aunque la segunda generación sí marcó una disminución en tal separación. Siendo así que la ley orgánica emergente al tratar lo referente a las escuelas de niñas, estableció:

Art. 36. En las escuelas de niñas solo se enseñarán las materias principales que se han asignado a las escuelas primarias elementales y superiores, quedando la especificación de las materias indicadas a juicio de la Dirección general de Instrucción Pública. Las horas de trabajo se distribuirán entre la instrucción de tales ramos y la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica y otros ejercicios propios del sexo de las alumnas.

Al respecto, señala Santacruz: “En cuanto a la educación de las niñas, el señor ministro no se mostraba tan seguro. Encargaba a la Dirección General de Instrucción Pública que escogiera las asignaturas entre las principales de las “escuelas primarias elementales y superiores”. La única recomendación que se atrevió consignar don Marco, fue la de que las horas de trabajo debían alternarse entre la “instrucción de tales ramos” y las enseñanzas de “obras de aguja, economía doméstica...” (1983, p. 198)

En relación al sector docente, se requiere entender que las escuelas funcionaban con un director-docente, que tenía a su cargo toda la labor educativa encargada a cada centro escolar, es por ello que al abrir el apartado de la docencia la ley le denomina “Directores de Escuela”, e identifica a tales de la forma siguiente: “Art. 38. Cada escuela estará cargo de un director, quien será nombrado por el Gobierno a, propuesta de la Dirección general de instrucción pública, previo examen que este practique, por medio de una comisión, de las condiciones de moralidad y competencia del candidato o candidatos que proponga.”

La ley no deja de entrever la situación que atravesaba el magisterio, cooptado por el adoctrinamiento religioso, que implicaba que el desafío de esta segunda modernidad educativa, que iniciaba a construirse, pasaba porque los planes de estudio de enfoque positivista/científico, requerían de personal docente preparado para su impartición; de esa suerte que la ley se centraba en el futuro docente. Y tal futuro se visualizaba en una nueva generación formativa de maestros. Es por ello, que en el art. 39 queda dispuesto: “Establecida que sea la Escuela Normal, no podrán ser maestros sino los individuos que salgan de la escuela con certificado de vocación moralidad y competencia para ejercer el majisterio, (sic) o las personas que sin haberse educado en la Escuela Normal se sometan a los exámenes que ella requiera para expedir un diploma de director.”

Sobre tal aspecto refiere Santacruz, (1983, pp. 198-199)

La ley de instrucción pública primaria hablaba de directores, porque serían los únicos docentes en las escuelas de menos de cien alumnos, y cuando pasara ese número, se le nombraría al establecimiento un subdirector, y si pasaba de los doscientos, se crearía una nueva escuela. (...) El obstáculo mayor ante el que se vería la ley del señor Soto, dejando por un lado el inveterado de la falta de dinero, sería la carencia de esos directores. Ante problema tan evidente, el general Barrios apuró al ministro a redactar la ley, creando la Escuela Normal, establecimiento prometido desde hacía casi un año.

En relación a las escuelas de niñas, la ley orgánica manteniendo el criterio diferencial de la época, establece: “Art. 10. Las escuelas de niñas solo lo podrán ser dirigidas (sic) por señoras de notoria moralidad y competencia.”

Entre las medidas disciplinarias que la ley contemplaba contra los directores de escuelas se incluía su conducta en la vida personal en el entorno social, de esa cuenta disponía:

Art. 44. Los directores de escuela podrán ser suspendidos y aun removidos en el ejercicio de su cargo por los directores de instrucción pública departamental, según lo previene el inciso 4º del artículo 18 de esta ley, en los casos siguientes: 1º por faltas contra el pudor, la temperancia o moderación en las costumbres. 2º Por cultivar relaciones con personas de reconocida mala conducta. 3º Por abusos manifiestos que cometan en el ejercicio de la autoridad de padres, de maridos o de jefes de familia; y 4º Por faltar al cumplimiento de los deberes que como directores les impone esta ley.

Otro aspecto que trata la ley es lo relativo a métodos de enseñanza, al respecto, dispone:

Art. 51.-La Dirección de la instrucción pública designará los métodos de enseñanza que han observarse en las escuelas, sujetándose a las reglas que siguen:

1. En la exposición de los métodos ha de haber sencillez, lógica y corrección;
2. Serán inadoptables los métodos que tiendan a desarrollar la memoria a expensas de la inteligencia.
3. Las facultades intelectuales de los niños han de cultivarse observando un método de enseñanza que los habilite para descubrir y exponer los motivos, las reglas y los principios de la instrucción que reciben;
4. Los procedimientos del método deberán ser graduales; de modo que no se pueda entrar en la enseñanza de materias que violenten el espíritu de los alumnos, por no adoptarse el grado de desarrollo de sus facultades intelectuales.

En relación a lo que la ley denominaba sistema disciplinario y correccional (art. 52), se establecía que la aplicación del mismo no debía tomar en cuenta de manera alguna la posición social del alumno. Que las horas de enseñanza no deberían prolongarse de forma que causaren cansancio o debilitamiento en la

inteligencia del alumno. Se disponía que todos los días eran hábiles para el trabajo de las escuelas y que la duración mínima era de seis horas, exceptuándose los domingos, el quince de septiembre y los días festivos en los pueblos. Se prohibía la aplicación de castigos que relajaran en los niños el sentimiento de la dignidad personal y del honor, y la única pena personal que se autorizaba era el encierro por pocas horas en piezas donde hubiera aseo y ventilación. La aplicación disciplinaria quedaba bajo la responsabilidad de los directores de escuela, a quienes se les determinaba que deberían reprender y castigar con rectitud e imparcialidad, así como de graduar justamente la aplicación de las penas, tomando en cuenta la gravedad de las faltas cometidas y el carácter y conducta habitual de los alumnos.

Con respecto a los períodos escolares y exámenes, la ley en el art. 53 determinaba que habrían dos períodos escolares: el primero que comenzaba el siete de enero y concluía el siete de junio, y el segundo que se extendería desde el quince de junio hasta el quince de noviembre. Seguidamente disponía que al terminar el primer período y en los días que median para el comienzo del segundo, habría exámenes privados sobre todas las materias para pasar a las inmediatas superiores. A tales exámenes deberían concurrir por lo menos dos miembros de la Comisión de vigilancia del círculo. De igual forma se practicaría a la conclusión del segundo período, verificándose los exámenes públicos y solemnes. (Art. 54)

El proceso evaluativo consistía en que la Dirección General, determinaba el nombramiento de los examinadores y estos practicaban los exámenes uno por uno a los alumnos, atendiendo al programa presentado por el director de la escuela y a los programas de enseñanza aprobados por la Dirección General de Instrucción Pública. (Art. 56) Un tema abordado por la ley orgánica con especial énfasis era la obligatoriedad de asistencia a la escuela, se refleja en los contenidos de ley, la intencionalidad del autor de fijar una línea política, que es adoptada por el gobierno, de imponer el acceso a la escuela. La regulación lejos de tener un carácter opcional, en varios pasajes es severamente obligatoria con el

objeto de que los niños ingresaran a estudiar. No cabe duda que se interpreta por una parte el contexto de desestimulo y desigualdad que provoca el ausentismo escolar; y por otra parte, el ideario de desarrollo social del liberalismo, consciente que solo una población educada podía ser el garante a futuro de la defensa de los postulados de libertad y cambio social que se proponía la reforma en marcha. Es así como el artículo 64, iniciaba por establecer: “Deben concurrir a las escuelas primarias todos los niños desde la edad de seis hasta la de catorce años cumplidos. Para los mayores de esta edad es potestativa la asistencia a las escuelas; más deberá recomendarse por las comisiones de vigilancia y por las autoridades de las circunscripciones.” Tal regulación se veía completada en cuanto a la participación de los padres de familia o encargaos, en los términos siguientes: “Art. 65. Los padres, guardadores, o las personas que hagan sus veces, están obligados a mandar a hijos a las escuelas públicas primarias. En caso de no hacerlo, deberán manifestar a las comisiones de Vigilancia (sic) o a las autoridades municipales de las circunscripciones, los medios de que se valen para dar instrucción privada a sus hijos; y si ésta no se les diere en realidad, o fuere insuficiente, las comisiones de vijilancia (sic) y autoridades de circunscripción harán que los niños sean enviados a las escuelas públicas.”

La ley preveía que a pesar de la obligatoriedad de atender el proceso instructivo, éste no absorbiera el tiempo que sobre todo en el área rural los niños utilizan en apoyo a las tareas a los padres de familia. De esa forma se establecía: “Art. 66. Para minorar la severidad de la asistencia obligatoria, el tiempo que se invierta en las lecciones diarias se distribuirá de tal modo que los niños de familias notoriamente pobres, puedan disponer diaria o semanalmente de cierto número de horas para ayudar a sus padres en sus trabajos domésticos, agrícolas o industriales.” Y tal regulación se complementaba con el art. 67, cuyo contenido es ejemplar incluso contemporáneamente por su contextualidad, frente a la recurrente centralidad curricular en que se ha recaído. Señalaba tal artículo: “Cuando familias de notoria pobreza tengan a su cargo varios niños, podrán las comisiones de vijilancia (sic) permitirles que los manden por turno a las escuelas.

Este permiso solo se dará constando que los servicios de los niños son indispensables para subvenir a las primeras necesidades de la familia.”

Tabla No. 4
Estructura de la Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria, 2 de enero de 1875

TÍTULO	CAPÍTULO	SECCIÓN	ARTÍCULOS	INCISOS
I. Preliminares			1 - 4	
II. Dirección de la Instrucción Pública	1°. Dirección General		5 - 8	
		PRIMERA. Obligaciones y atribuciones del Director general de Instrucción pública	9	1-10
		SEGUNDA. Publicación periódica confiada a la Dirección general de Instrucción pública	10-11 12 13-15	1-6
	2°. Directores departamentales de la Instrucción pública	ÚNICA. Obligaciones y atribuciones de los directores departamentales	16-17 18 19-20	1-10
III. Enseñanza	1°. Escuelas		21-24	
	2°. Escuelas primarias		25	
		PRIMERA. Escuelas elementales	26-33	
		SEGUNDA. Escuelas superiores	34-35	
		TERCERA. Escuelas de niños	36-37	
	3°. Disposiciones comunes a todas las escuelas	PRIMERA. Directores de escuela SEGUNDA. Obligaciones de los directores y subdirectores	38-45 46 47 48 49-50	1-8 1-5
		TERCERA. Métodos de enseñanza	51	1-4
		CUARTA. Sistema disciplinario y correccional	52	1-6
		QUINTA. Períodos escolares y exámenes	53-59	
		SEXTA. Recompensas	60-63	
	4°. Asistencia a las escuelas	PRIMERA. Obligación de asistir a las escuelas primarias	64-67	
		SEGUNDA. Métodos de sancionar la obligación de concurrir a las escuelas	68-70 71 72-74	1-3
		TERCERA. Salida de las escuelas	75 76	1-5
IV. Inspección	1°. Inspección general		77 78 79	1-9
	2°. Inspección departamental		80-85	
	3°. Inspección local		86-90 91	1-5
V. Disposiciones varias	1°. Establecimiento de escuelas		92-97	
	2°. Fondos y sueldos		98 99-100	1-3

Fuente: Recopilación de las Leyes emitidas por el Gobierno Democrático de la República de Guatemala, desde el 3 de junio de 1871, hasta el 30 de junio de 1881, 2 tomos. Guatemala: Tipografía Nacional.

Cuando una de las causales para no asistir a la escuela fuera la falta de vestidos, la ley contemplaba (art. 71 numeral 3) “En este caso la Comisión de vijilancia (sic) informará de la excusa a la municipalidad de la circunscripción para que provea a los niños de los vestidos necesarios, quedando así removida la causa de la excusa.” Y en el caso de inobservancia de tal obligatoriedad de enviar a la escuela a los hijos, se preveía la severidad de la ley al extremo que se contemplaba multa y hasta prisión al padre o encargado que no diera cumplimiento a tal obligatoriedad. Tal era el apego que se depositaba en la escolarización de la niñez, que no se prescindía en el recurrir al elemento coercitivo de la ley.

Art. 73. La autoridad municipal de la circunscripción, en vista de los informes del Director, hará dos requerimientos a los padres o guardadores de los niños que no hayan cumplido con la obligación de matricularlos o de hacerlos asistir puntualmente a la escuela. Si los requerimientos fueren desatendidos, aplicará a los remisos una multa de uno a veinticinco pesos, y en su defecto otros tantos días de prisión. Si este apremio no fuere bastante, la autoridad de la circunscripción, de acuerdo con la Comisión de vijilancia (sic) del círculo, dará a los hijos y a los pupilos un tutor especial que vele por su educación, cumpliendo las prescripciones de la presente ley.

A igual que la regulación educativa de la primera generación liberal, la que en el Estatuto de la Instrucción Primaria en el período de Mariano Gálvez, establecía el primer antecedente de la actual supervisión educativa, con el nombre de “Comisiones de Vijilancia” (sic) a cargo de la esa entonces Dirección de Estudios, conformándola desde una jurisdicción municipal y departamental; la segunda generación liberal contempló lo propio y de forma parecida solo que denominándole más técnicamente “inspección”, a la que le da como objeto, según el artículo 77: “...hacer efectivas las prescripciones de esta ley y de los reglamentos y providencias que se expidan para desarrollar su ejecución.” La descentralización de tal figura educativa, la ley la establecía a tres niveles: general

o nacional, departamental y local. Para efectos del primer nivel, esta correspondía a la inspección suprema de todas las escuelas a cargo del Director General de Instrucción Pública (art. 78). Mientras la Inspección Departamental, se establecía en la cabecera de cada departamento con un Consejo de instrucción pública, compuesto del Director de instrucción y de tres o cinco inspectores nombrados por el Gobierno a propuesta del Jefe político, (art. 80). Por su parte, la inspección local correspondía a la realizada en cada círculo de instrucción, muy similarmente en la primera generación educativa liberal, se encarga a una comisión de vijilancia (sic) compuesta de los individuos municipales de la cabecera del círculo, y tres a cinco inspectores nombrados por el Consejo de instrucción pública departamental, entre las personas de mayor competencia y moralidad. (Art. 86)

En la parte final de la ley en el Título V “Disposiciones Varias”, en el Capítulo I denominado “Establecimiento de escuelas”, se organizaba la ubicación y funcionalidad de las escuelas de acuerdo a tres categorías: superiores, elementales y rurales, con lo que se suprimía las escuelas municipales, unidad en la que se sustentó la organización de Gálvez en la primera generación liberal, y que incluso se continuó en el período conservador de Carrera, desde una modalidad vinculada a la organización parroquial.

Refiriéndose a la categoría de escuelas rurales, González aprecia:

El artículo XCV se refiere a la educación rural y establece tres clases de escuelas: permanentes, periódicas y ambulantes; mediante ellas se llevaría a cabo la acción educativa en ese medio. Lástima grande no haya sido objeto de mayor ampliación el programa educativo en el medio campesino y que los gobiernos posteriores no hayan continuado estos trabajos, pues de lo contrario existiría una situación cultural mejor dentro del ambiente rural guatemalteco. (1980, p. 282)

La categorización de tales escuelas se hizo en base a como la ley dividía el territorio de la República (art. 4º): departamentos, círculos y circunscripciones, tal como se esquematiza con la siguiente gráfica:

Gráfica No. 7
Organización y Categorías de las Escuelas Primarias Públicas



Fuente: Análisis de la presente investigación

Segunda Fase, Acción 2: Promulgación de la Ley de creación de la Escuela Normal, Decreto 132, del 19 de enero de 1875.

La creación de un centro formador de maestros que respondiera a una concepción de formación académica laica, fue una aspiración que se demandó desde diversas voces dentro de las filas liberales. Ya el 16 mayo de 1874, se encuentra publicado en la sección editorial del diario Oficial el “Guatemalteco”, una columna con el título “Instrucción Pública” cuyo autor se firma con las iniciales L. R. el que en una primera parte resalta la importancia de disponer de maestros formados en una Escuela Normal, señalando para el efecto: “La necesidad de buenos maestros solo pueden satisfacerse por de pronto, siquiera con el establecimiento de una Escuela Normal, en la capital de la República. Inoficioso sería discurrir extensamente sobre la importancia y ventajas de un instituto de este género.” Seguidamente el autor resalta la particularidad de la enseñanza marcando la diferencia entre un maestro formado desde una carrera específica y la figura del preceptor, que venía como un legado frustrado desde la primera generación liberal hasta profundizarse durante el régimen conservador con el preceptor parroquial. En tal señalamiento preexistía una crítica velada a un proceso de espontaneidad como surgía el encargado de la enseñanza y a su vez una demanda por superar ese estado actual en que se desenvolvían los preceptores. Al respecto enunciaba:

El arte de enseñar es una ciencia aparte, tan aparte, que un individuo puede ser un sabio, y sin embargo un inepto, un incapaz para transmitir sus conocimientos por medio de la enseñanza. Si esto puede ser así, aun tratándose de individuos familiarizados con el estudio y con la ciencia, ¿qué opinión formaremos de la jeneralidad (sic) de los maestros de nuestras escuelas, quienes por lo común, para ocupar una plaza no exhiben más título de competencia que la solicitud para ser preceptores?, pretensión motivada, en innumerables casos, no por la vocación si no por el apremio de la necesidad. (...) Entre nosotros cualquiera puede ser maestro, aunque no tenga reconocidas las condiciones de organización física, de carácter moral,

de vocación y de competencia, cuyo conjunto da la verdadera y provechosa aptitud para ser maestro. Pues bien, el establecimiento de una Escuela Normal nos responde de la aptitud de los individuos que se dedican a la enseñanza.

Finalmente el articulista desde una exhortativa crítica hacía ver la improrrogable necesidad paralelo al desarrollo educativo de la reforma, de impulsar la formación de maestros como un factor estratégico para el sostenimiento de la misma; de esa forma exponía: “Muy plausible es crear nuevas escuelas de primeras letras: muy plausible es aumentar las dotaciones de los preceptores, pero mientras se carezca de una Escuela Normal, bien constituida, de donde salga el verdadero, el lejítimo (sic) majisterio, (sic) cuantos esfuerzos se hagan, por digno de elogio que sea el espíritu que los determina, las más veces tendrán resultados frustráneos en la práctica.”

De todo esa demandante prioridad y conciencia de cambio se vio embebido el Ministro Marco Aurelio Soto, para que dejara transcurrir 17 días luego que presentara el proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria, para que nuevamente planteara y se avalara el nuevo proyecto de ley de creación de la Escuela Normal Central, el cual en una forma peculiar dentro del contenido del decreto se aprobaba incluido el reglamento de funcionamiento de tal escuela normal. Aunque desde la apreciación de Miller hace referencia a un sistema normalista, estaba muy lejos de constituirse en un sistema, era tan solo un programa que iniciaba con la creación de la primera escuela normal, en su exposición Miller (1976), lo aprecia de la forma siguiente: “La fundación del sistema normal se hizo para proveer al sistema educativo, que crecía rápidamente, de los maestros necesarios.” (p. 379). Por su parte, Taracena coincide en el propósito cuando expone: “La implantación del proyecto educativo de los liberales tuvo como problema principal la falta de maestros laicos. Este problema sería resuelto en el gobierno de Justo Rufino Barrios con la creación de la Escuela Normal Central, el 19 de enero de 1875.” (2002, p. 233).

En sí el decreto de creación de la Escuela Normal Central, se limitaba a tres artículos, en donde se disponía el lugar de funcionamiento y el objeto que perseguía tal creación, el resto de tal regulación, era el reglamento.

Art.1. Establécese en el edificio del extinguido Colegio Mayor una Escuela Normal Central.

Art. 2. El objeto de este establecimiento es formar maestros idóneos para las escuelas normales que deben crearse en los departamentos, y directores para las escuelas primarias elementales y superiores.

Art. 3. Dicha Escuela se regirá (sic) por el siguiente: REGLAMENTO...

Con respecto al lugar de funcionamiento de la Escuela Normal Central, refiere González, (1980, p. 295) “El primer edificio que ocupó la Escuela Normal, fue el del ex-colegio Mayor de los Paulinos, y allí permaneció de 1875 a 1879, pues en este último año se trasladó al Instituto de Varones, por una disposición que mandaba que fueran refundidos en uno lo dos establecimientos.” Por su parte Santacruz, acotaba: “El 19 de enero de 1875, el edificio del extinguido seminario cobraba vida de nuevo. Barrios y Soto necesitados de maestros disponían, por decreto 132, crear en el edificio paulino la Escuela Normal Central.” (1983, p. 199)

Sin embargo, la idea de crear una escuela normal, antecede a los anteriores acontecimientos, puede decirse que lo primero que privó fue el lugar donde ubicar esa futura escuela; y es así como con un año de anterioridad, por Decreto 117 de fecha 25 de febrero de 1874, se establecía que siendo de suma importancia el establecimiento de una Escuela Normal para formar profesores en los ramos de la instrucción pública, el presidente de la República decretaba: “Dentro del mismo término (de un mes), queda igualmente disuelto el Colegio Mayor y derogado en consecuencia el Acuerdo Gubernativo del 10 de agosto de 1864, en que se mandó instituir, destinándose el edificio que ocupa el establecimiento de una escuela

normal.” El Acuerdo Gubernativo, a que se hacía cita, se refería al que previamente había autorizado el establecimiento del Colegio Mayor de los padres Paulinos o congregación de San Vicente de Paúl, que al derogarse, diez años después se preveía su destino para esa escuela normal aún sin crearse, pero cuya idea venía rondando el pensamiento liberal desde su primera generación.

Es así que cuando se emite el histórico decreto 132, el 19 de enero de 1875, que funda la Escuela Normal Central, el primer artículo del Decreto centra en el lugar en donde se establecerá dicha escuela, mismo que previamente hacía un año estaba determinado.

En el campo de formación normalista, la segunda generación liberal, superó plenamente lo que había quedado como una fuerte aspiración en la primera generación liberal, y que en camino de su concreción, se vio frustrado por el derrocamiento del régimen de Mariano Gálvez, y que valga decir, se inscribe entre las primeras expectativas en ese ramo en América Latina. Si bien incluso antes de que Gálvez asumiera como jefe de Estado y ya luego durante su gestión, se emitieron decretos en función de la creación de la Escuela Normal, la misma no logró su plena concreción al igual que la segunda instrucción o educación secundaria. Las condiciones prevalecientes de una educación que en forma pionera pugnaba por separarse del control confesional en un contexto emergente de provincias confederadas, hacía muy difícil contrarrestar el poder monóticamente arraigado de la religión en el escenario educativo y el disponer de docentes formados fuera del control doctrinal del dogma religioso, era algo que no podía ser admitido con agrado por parte del poder detentor de la hegemonía educativa; fue así como durante los treinta años del período conservador el proyecto de escuela normal, fue inconcebible, en donde el preceptor no se formaba si no se reclutaba para su adoctrinamiento confesional en unos casos y en otros que fueron la mayoría, se sustituía por el cura de la parroquia. Y ese fue el legado que recibían los liberales de la segunda generación.

Por lo que conscientes que ninguna reforma de plan de estudios, que ninguna ampliación de cobertura y reorganización de la educación, era posible en términos de avance en la modernidad de la educación del país, si no se disponía de un cuerpo de maestros formado desde una base científico-positivista, liberado de la ideología conservadora y del paradigma religioso, se dieron a la tarea de diseñar la base formadora de ese nuevo perfil docente, la cual se sustentaba en una figura de vanguardia para la época como lo era la escuela normal; en ese sentido tal centro normalista se fijaba en el art. 1º del reglamento, como objeto de enseñanza:

1. La pedagogía teórica y práctica, entendiendo por ésta la referida a los métodos más perfectos de enseñanza; contemplaba también los deberes de los institutores, a la dirección y gobierno de las escuelas y demás establecimientos de educación, abarcando también a los más adecuados sistemas de construcción de edificios, muebles y útiles destinados a la enseñanza.
2. Las leyes de instrucción pública.
3. Las nuevas asignaturas del pensum de estudios.

El plan de estudios de la nueva carrera docente estaba dividido de acuerdo a dos perfiles de egreso: si se trataba de formación para directores de escuelas normales y de escuelas primarias superiores, comprendía tres años, y de un año para la formación de directores de escuelas de enseñanza primaria elemental. Al respecto, González, aprecia: “Como puede advertir, la formación pedagógica que se deseaba dar, aunque era pobre en extensión, estaba impregnada de un espíritu práctico que correspondía a las necesidades de aquella época en que había una carencia absoluta de maestros y estaba todo por hacer. A ello se debió sin duda que se pensara que los graduados podrían ser los directores de las normales que habrían de crearse en el futuro.” (1980, p. 296)

En cada año los cursos se dividían en dos períodos escolares de cinco meses cada uno. El plan de estudios comprendía tanto para el nivel de primaria elemental como superior, las siguientes materias:

Tabla No. 5
Plan de Estudios Trianual de la Escuela Normal Central
de Enseñanza Primaria Superior

Primer Año	Segundo Año	Tercer Año
Primer período. Aritmética, Geografía, Lectura, Escritura, Dibujo, Gramática, Fisiología e higiene.	Primer período Algebra, Física, Historia, Inglés, Latín, Anatomía y Fisiología comparadas, Historia natural, Teneduría de libros, Composición.	Primer período Trigonometría, Geología y Mineralogía, Agricultura, Francés, Química Aplicada, Mecánica.
Segundo período Aritmética, Geografía, Gramática, Inglés Historia Latín, fisiología e higiene, escritura y Dibujo.	Segundo período. Geometría, Química, Francés, Geología y mineralogía, Astronomía, Inglés.	Segundo período. Enseñanza de los objetos, Filosofía, Pedagogía, Literatura, Práctica de la enseñanza, Conversaciones en los idiomas aprendidos, Algebra Geometría &, revisadas para desarrollar las facultades; para la enseñanza.

Fuente: Análisis de la presente investigación

Tabla No. 6
Plan de Estudios Anual de la Escuela Normal Central de
Enseñanza Primaria Elemental

Año Único
Lectura, Escritura, Aritmética, Composición y principios generales de gramática Principios de Geografía e Historia General y de Centro América Nociones de Dibujo lineal Nociones de Agricultura Fisiología e higiene, Derechos y deberes de ciudadano Pedagogía Calistenia Inglés hasta leerlo y traducirlo

Fuente: Análisis de la presente investigación

Tales planes de estudios fruto de los ejercicios comparados del ministro Marco Aurelio Soto, respondió al entusiasmo de trasladar una formación docente propia de escenarios educativos contrastados, sin embargo implicó la complejidad de elevarse a una instrucción de un alto nivel científico y de una amplia diversidad académica, más allá de lo que meramente requerían los planes de estudio de la instrucción primaria. Todo ello llevó a que a finales del año de aprobación, esos mismos planes de estudio sufrieran las primeras reformas estructurales, que más adelante se constituyeron en varias de las modificaciones formuladas durante el período de la Reforma Liberal. Así se desprende de la cita de González (1980), en relación al informe presentado por el Director de la Normal, el profesor Yzaguirre, “En otro informe del mismo año “hace la crítica del plan de estudios en la forma que fue elaborado, y hubiera preferido –dice- la Gramática en forma de reglas que se enseñó, la de Composición que puede dejar un amplio campo a las actividades y observaciones del niño, sin encajonarlo en los moldes arbitrarios y, muchas veces torpes, que no hacen sino nulificar las capacidades del alumno.” (p. 296). Sin duda era una crítica liviana y prudente, proveniente de quién era contratado por el Gobierno para la dirección precisamente del plan de estudios que se comentaba; si se toma en cuenta la dificultad que desde el diseño del plan de estudios implicaba un nivel de complejidad académica que debía acreditar un alto rendimiento técnico-científico a lo que se sumaba la inclusión del aprendizaje de tres idiomas extranjeros (inglés-francés-latín), -este último difícil de explicar dada la postura educativa liberal, de rechazo a las lenguas muertas y de procedencia confesional-; todo lo que exigía el requerimiento de un personal docente con una diversidad de especialidades en buen número que no habían sido impartidas en el país.

En ese sentido, es más radical la crítica de Santacruz (1983), que señalaba: “A la distancia se advertía que toda esa sapiencia que en tres años tenían que absorber los estudiantes, eran puros y simples preliminares, no solo por la incongruencia en el desarrollo del programa, sino que era materialmente imposible que en tan corto tiempo se pudieran tratar, con relativa profundidad, tan diversas materias incluidas

en el plan que se enfrentaría con escolares sin previo cultivo.” (p. 200). Y el mismo Santacruz, hacía un análisis comparativo en los términos de: “Más cercano a la realidad estaba el programa de un año para los aspirantes a dirigir las escuelas primarias elementales...” (p. 200).

Un plan de estudios de una sustentación académica de tanta profusidad técnico-científica -que incluso pasados los años la posteridad educativa no ha logrado equipararlo-, verificó su mayor expresión, cuando al final del primer año de funcionalidad, se vio obligado a su primera reforma estructural. Su alto perfil científico-positivista requería en principio de un recurso docente para su impartición que el país no disponía con amplitud, por la carencia total de antecedentes de formación docente y por otra parte las condiciones emergentes reflejaban que tampoco se estaba en plena capacidad de importarlo. Por lo que se limitó a buscar en el extranjero al principal de todo ese personal, como lo era el director a cargo de la implementación de tan especializado plan de estudios (enseñanza primaria superior), y que incluía también a la enseñanza primaria elemental. Al respecto relata Santacruz, (1983, pp. 201-202) que se comisionó a un funcionario de gobierno para que durante una gestión en Estados Unidos, contratara en Nueva York, a un joven maestro cubano de nombre Manuel Sellen, el que por su delicado estado de salud, falleció a su llegada a Guatemala. En reemplazo al mismo se contacta con otro cubano, quién resulta ser don José María Izaguirre, a quién le corresponde el mérito histórico de constituirse en el primer director de la primera escuela normal de Guatemala.

Por su parte Miller (1976), relata: “También se hicieron constantes esfuerzos para animar a profesores de países extranjeros para venir a Guatemala y así reducir la carencia de maestros y obtener modelos dignos en la ciencia de la pedagogía.” (p. 379), (...) “Es difícil establecer cuántos maestros extranjeros vinieron a Guatemala, durante el gobierno de Barrios. Según Hubert Bancroft, maestros llegados de los Estados Unidos y Europa tenían a su cargo la Escuela Politécnica,

la Escuela Normal Central para Varones y la Escuela Normal para Señoritas (Belém) (p. 381).

Desde el sector estudiantil, la Escuela Normal, preveía tres tipos de alumnos: internos, externos y medio-internos. Los primeros correspondían a los residentes en función de internado y que la reglamentación los catalogaba como los sostenidos por la nación (becarios) y aquellos otros que se pudieran costear por sí mismos las mensualidades fijadas. Los medio-internos, comían en el establecimiento, pero no vivían en él, pagando la pensión designada; y los externos, eran los que no absorbían costos, recibiendo la instrucción gratuita.

Se previó reglamentariamente la creación de cuarenta plazas, dos por cada departamento, para llenar el cupo estudiantil en la Escuela Normal, se encargaría de proveer las mismas las municipalidades de la cabecera departamental. Al respecto comenta Santacruz (1983, p. 201) que:

...Para proveer estas becas, la municipalidad de la cabecera de cada departamento tenía que escoger, entre las familias pobres, pero honradas, dos jóvenes comprendidos entre 16 y 20 años de edad, que por lo menos conocieran la escuela elemental, y que, desde luego, se les viera vocación para enseñar.

Estos jóvenes escogidos serían alimentados y vestidos por el Estado, pero a cambio, quedaban obligados a servir de docentes donde el gobierno lo dispusiera, pero con goce de la remuneración del caso, como correspondía a un régimen de justicia.

Un logro de avanzada en el diseño curricular de la Escuela Normal, lo constituyó sin duda, el que tal establecimiento surgiera con su respectiva escuela de aplicación, a efecto de atender la práctica docente del alumnado en formación.

Dicha incorporación fue de tanto impacto, que perduró los 138 años de trayectoria normalista en el país, con sus respectivos altibajos y ajustes.

Los antecedentes que devinieron en los primeros cambios al plan de estudios de la carrera normalista, se emiten en el Acuerdo Gubernativo, que específicamente los estableció: (Citado en Carrillo, 1971, Tomo I, p. 102)

Palacio Nacional; Guatemala, diciembre 6 de 1876. Considerando: que fue creada la Escuela Normal Central por Decreto número 132 de 19 de 1875, se hace necesario introducir la reformas y economías que la práctica ha indicado ser aceptables, según los fines de su institución y exigencias del erario (...9 El general presidente, Acuerda: En la Escuela Normal Central se dará únicamente instrucción primaria, elemental y superior. (Art. 1º.). Los Cursos serán tres de diez meses cada uno, distribuidos del modo siguiente. (Art. 2º.)

Aunque uno de los motivos de la disposición legal es del todo genérico, en lo que se refiere a “introducir reformas”, era casi previsible que dada la complejidad académica-científica del mismo, este se viera necesitado de la introducción de ajustes curriculares que garantizaran su viabilidad; en todo caso, lo imprevisible es que estos se dieran de una forma inmedatista que puede calificarse de abrupta, - al carecerse de un período experimental-, en el primer año de funcionalidad de la Escuela Normal. Carlos González (1980), los califica de “...un retroceso para la Escuela Normal”, (p. 297); sin embargo en sentido estricto, el retroceso implica una revisión emergente, ante el hecho que no pudo verificarse su funcionalidad desde el primer año de fundación. Por consiguiente, más que un retroceso, se puede estimar un colapso del plan de estudios original, ya que los cambios formulados, no son en calidad de ajustes curriculares, sino es un cambio estructural que afectó la totalidad de la propuesta académica inicial. Aunque no hay datos no puede descartarse la posible influencia del director cubano contratado para hacerse cargo de la Escuela Normal, ya que los ajustes dejan

entrever una visión de mayor experiencia en adecuación y especificación al contexto de formación docente.

De esa forma, la oferta curricular inicial es replanteada mediante una reducción general de cursos, limitándose la enseñanza a tres cursos de diez meses cada uno distribuidos en la forma siguiente:

Tabla No. 7
Reorganización del Plan de Estudios de la Escuela Normal

Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso
• Instrucción Primaria Elemental • Pedagogía	• Instrucción Primaria Superior • Pedagogía • Agricultura	• Estudios complementarios sobre Instrucción Primaria y Superior • Enseñanza Práctica • Agricultura

Fuente: Análisis de la presente investigación

La reorganización del Plan de Estudios, si bien fue reduccionista total, dejaba entrever una virtud, la centralidad de enfoque en la especialidad de la formación docente, aspecto que se diluía ante la diversidad científica de la primera propuesta. Un aspecto que si implicaba no reducción sino una lamentable supresión, lo fue el cierre de la escuela de aplicación para la práctica docente, y en su defecto su sustitución mediante práctica interna con los alumnos de cursos inferiores, cuya causa se entrevé del Acuerdo emitido, a exigencias del erario. La nueva reorganización de los estudios, obligadamente a su vez requirió de modificar la salida profesional. Fue así como se acreditó el diploma de Maestro de Instrucción Primaria Elemental, a los alumnos que sustentaran los estudios del primer curso; y de Maestro de Instrucción Primaria Superior, a los que hicieran los tres cursos. En cuanto a la funcionalidad orgánica de la Escuela Normal, se preveía en el art. 3º del Acuerdo citado, que lo establecido en el Decreto 132 del 19 de enero de 1875, quedaba vigente en lo que no se opusiera a lo dispuesto en el Acuerdo de las reformas.

Transcurridos dos años se plantea la primera reforma a la legislación educativa producida, incluido lo relativo a la carrera magisterial, es así como por medio del Decreto 179 de fecha 7 de abril de 1877, denominado Ley General de Instrucción Pública, se formaliza a nivel de disposición legal superior la descentralización de las escuelas de formación de maestros, estableciéndose: dos centrales en la Capital, siendo lo importante en ello, que ya se contemplaba el magisterio femenino, en ese sentido una central se destinaba para maestros y otra para maestras; y dos seccionales tanto en Occidente como en Oriente, una para cada sexo. De la misma forma se unificaba tanto para alumnos como alumnas la duración de los estudios magisteriales, los que quedaban en tres años. La nueva legislación también introdujo modificaciones al plan de estudios y lo más importante establece un plan de estudios para escuelas de maestras en paridad al de maestros.

Tabla No. 8
Reforma del Plan de Estudios de la Escuela Normal
Según la nueva Ley General de Instrucción Pública de 1877

Escuela Normal de Maestros	Escuela Normal de Maestras
• Ampliación de todos los ramos de la primera enseñanza complementaria para niños. • Pedagogía • Elementos de retórica y poética	• Ampliación de todos los ramos de la primera enseñanza complementaria para niñas. • Pedagogía • Elementos de retórica y poética

Fuente: Análisis de la presente investigación

La Ley General de Instrucción Pública, inauguraba un apartado con el título de “Profesorado Público”, por el que iniciaba por definir quienes formaban el profesorado público, a saber: los maestros de primera enseñanza, los de las escuelas normales y los catedráticos de los institutos y de las universidades. Establecía como requisito de ley, que para ser maestro de enseñanza primaria de un establecimiento público, requería obligatoriamente haber obtenido el diploma de maestro en una de las escuelas normales. Tan solo se exceptuaba a aquellos

que justificaran haber servido satisfactoriamente durante tres años el cargo de maestro de primeras letras.

La ley preveía que inicialmente las escuelas normales no iban a promover el número suficiente de maestros titulados, en tal caso se podría recurrir a personas que luego de un examen riguroso en una de las escuelas normales, obtuvieran la aprobación sobre todas las materias que abarcara la enseñanza a que aspiraran.

Y como algo novedoso que incluso se anticipaba en más de ciento treinta años al futuro, se establecía que para ser maestro de escuela normal se necesitaba por lo menos el grado de bachiller en artes; mientras que para ser catedrático de instituto o de la universidad se requería el título de licenciado en la Facultad a que perteneciera la asignatura a impartirse; aunque no se encontraron datos sobre la aplicación efectiva de tales disposiciones en lo que se refiere al nivel normalista.

La nueva legislación educativa, sentaba las premisas legales de futuras conquistas magisteriales entre ellas las causales de remoción de un nombramiento: conducta viciada, incapacidad mental o ineptitud notoria. Así mismo se limitaba en los institutos y la universidad, el número de clases a impartir en propiedad, el que no podía sobrepasar más de dos clases. Quedaba establecido el antecedente primario del escalafón magisterial, por el que los profesores públicos percibirían los sueldos y los aumentos progresivos que por razón de años de servicio se reglamentaran. Finalmente, otro logro de gran significado lo constituía la institucionalización del derecho a jubilación con sueldo íntegro después de veinte años de exacto y cumplido servicio de su cargo.

Con motivo de la emisión dos años posteriormente de otra nueva ley de Educación, Decreto 254 Ley orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública, el 13 de diciembre de 1879, y que entró en vigor el 1º de enero de 1880, sobre la consideración por parte del gobierno de Barrios, que: “Que la instrucción es hasta cierto punto vana y estéril sino es de una aplicación práctica al individuo y la

sociedad; y que para lograr este objeto se necesita reformar las disposiciones que reglamentan tan importante ramo.” Dicha parte considerativa del decreto en mención deja entrever la preocupación de la gestión liberal, en que diversas disposiciones legales en el tema educativo, no estaban dando los resultados que se esperaban, y que aunque eran buenas teorizaciones, se esperaba algo más que la letra muerta de la ley. La anterior interpretación coincide con fragmentos de los discursos que el Ministro de Educación de la época, Lic. Delfino Sánchez, externaba sobre la situación de la formación de maestros, y que Miller (1976, p. 404), los rescata, “El secretario de instrucción pública, Delfino Sánchez, en su informe para 1880 se lamentaba del atraso de los estudios prácticos en la historia de Guatemala. Afirmaba que esa situación de retraso estaba motivada por algunas creencias e ideas absurdas, el legado de la época colonial. Este legado colonial había permitido la perpetuación de una clasificación arbitraria de las artes liberales y prácticas (...) Creía que para que el país prosperara se necesitaba ser activo e industrial y rectificar las ideas sobre las artes dignificándolas al darles una base científica.” (...) “El informe consideraba que la carencia de profesores bien preparados era uno de los principales inconvenientes del programa educativo. Se manifiesta desilusión con respecto a los graduados de las escuelas normales, que producen pocos jóvenes preparados para la enseñanza y como resultado era necesario en muchos casos emplear personas que estaban lejos de poseer el conocimiento y la preparación necesarios para cumplir con su deber.”

El informe ministerial es revelador transcurridos los primeros nueve años del régimen liberal, en cuanto a dos aspectos: primero, que todavía el avance de la reforma educativa no había logrado erradicar por completo a los preceptores o maestros empíricos (no profesionalizados), aunque si se había obtenido la separación del preceptor parroquial, subsistían aun los laicos. Esto era sintomático del segundo aspecto que consistía que el proyecto de las escuelas normales no había logrado producir los resultados deseados en cuanto a la promoción de maestros se requería. Este último hecho, reflejaba un contexto educativo incómodo para las autoridades de gobierno, porque implicaba a su vez la

coexistencia en el ámbito de la escuela de preceptores que respondían al antiguo ideario educativo confesional y la de docentes formados en el nuevo ideario liberal, lo que hacía que los cambios educacionales no marcharan al mismo ritmo, de ahí se entrevé las expresiones de desilusión del ministro. Se requiere tener presente que por avanzadas que se encuentren las leyes emitidas y por mucho que se disponga de textos o material didáctico actualizado, toda reforma educativa opera en el aula, y para que tal proceso se dé el único agente del cambio es el maestro. Por consiguiente, si éste no está a la altura de lo esperado, las transformaciones previstas no obtienen el impacto que se persigue. Y ese era precisamente el afán de las modificaciones en el concepto de formación magisterial que cada nueva ley educativa impulsaba.

En el caso del decreto 254 que contenía una renovada regulación educativa que se identificaba como “Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública”, partía por definir con claridad el objeto que se trazaba la enseñanza normal, como lo era la de formar maestros capaces de dirigir la escuela primaria y dar en ella la instrucción correspondiente. Es de subrayar que la legislación de la Escuela Normal, que había surgido producto de una ley específica el decreto 132, en el año 1875, había pasado a formar parte de la ley unificada de la instrucción pública de 1877, integrándose las principales disposiciones del normalismo en el Título II referente a los establecimientos públicos de enseñanza lo que se complementaba con el Título III que aludía al profesorado público. Aunque la ley hacía mención que en todo aquello que no se opusiera el decreto 132 seguía en vigencia, prácticamente con los cambios legales fue perdiendo eficacia legal; ahora con la nueva reforma devenida por el decreto 254, la regulación se contenía en el Título III “Enseñanza Normal”.

De lo novedoso que se introducía en dicha nueva legislación es que las escuelas normales se suprimían y pasaban a constituirse en secciones de enseñanza normal en cada una de los institutos y colegios de segunda enseñanza. Al respecto, González (1980), al comentar tal situación lo hace desde un enfoque

crítico: “En diciembre de ese mismo año se decretó la nueva Ley Orgánica de Instrucción Pública, por cuyos efectos se unieron las escuelas normales a los institutos de secundaria, terminando así la existencia independiente de las normales y pasando a ser apéndices de los institutos. Esta medida que obedecía indudablemente a razones de carácter económico, constituía a todas luces un retroceso del normalismo guatemalteco.” (p. 279). Sin descartar la motivación económica que señala Carlos González, también hay que agregar que respondía a esa percepción de falta de resultados que exponía el informe del secretario de instrucción pública y que venía siendo una incertidumbre en el gobierno liberal. Desde esa lectura más que un retroceso las autoridades pudieron haber visto como una dinamización de la formación docente el hecho de desconcentrar su proceso, y en lugar de promover maestros desde una sola escuela normal descentralizada en tres sedes, como venía el modelo anterior, ahora buscaban ahorrando inversión poder hacerlo desde una amplitud de sedes como lo representaban las secciones normalistas a nivel de institutos de secundaria. El planteamiento desde una visión experimental estaba formulado y cabría esperar los resultados que produjera.

La duración de los estudios de la enseñanza normal, no modifica al modelo anterior y se mantenía en los tres años. El plan de estudios presentaba pocos ajustes en relación al anterior.

Tabla No. 9
Reforma del Plan de Estudios de la Escuela Normal
Según la nueva Ley General y Reglamentaria de Instrucción Pública de 1879

Primer Año	Segundo Año	Tercer Año
• Perfeccionamiento en los ramos que hayan estudiado en las escuelas complementarias	• Fisiología e Higiene I • Elementos de Algebra y Geometría I • Traducción del Idioma Francés I • Traducción del Idioma Inglés I • Pedagogía Teórica Práctica I	• Fisiología e Higiene II • Elementos de Algebra y Geometría II • Traducción del Idioma Francés II • Traducción del Idioma Inglés II • Pedagogía Teórica Práctica II

Fuente: Análisis de la presente investigación

El plan de estudios otorgaba prioridad como correspondía en la especialidad de la carrera, a la pedagogía, estableciéndose que la misma debía enseñarse en todas sus partes, con énfasis en el sistema de enseñanza objetiva. Recuperaba como en la Escuela Normal inicial de 1875, la escuela de aplicación para la práctica pedagógica, disponiendo que en todo instituto debería haber una escuela primaria de internos y medio-internos en donde los alumnos normalistas deberían ejercitarse por turnos en la enseñanza.

Con respecto a la forma evaluativa disponía que luego de haberse aprobado todas las materias del plan de estudios, el alumno se sometía a un examen general privado y otro público ante un jurado al igual que como se establecía para la enseñanza secundaria. Luego de haberse aprobado el último de los exámenes generales se recibía el título de Maestro de Instrucción Primaria.

Una nueva reforma legal pasados otros dos años, se presentó por medio del Decreto No. 288 de fecha 23 de noviembre de 1882, emitiéndose la Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública, durante la presidencia interina de José María Orantes. En dicha ley se replanteaba el apartado de Enseñanza Normal, manteniendo el modelo anterior de la Sección de Enseñanza Normal, en los institutos de nivel secundario; de igual forma se mantenía los tres años de duración de la carrera magisterial; siendo el cambio significativo en la transformación del plan de estudios.

Contraria a la apreciación anterior González sostiene: “Una nueva ley de 1882, establece algunas modificaciones en lo referente al servicio obligatorio de los becarios; a los requisitos para la obtención de becas, etcétera, sin contener modificaciones sustanciales al plan anterior.” (1980, p. 298).

El nuevo plan de estudios volvía a ampliarse en contenidos de materia científica, con el impacto de reducir la enseñanza pedagógica a tres cursos, de dieciocho en total que comprendían los tres años de la carrera magisterial.

Tabla No. 10

**Reforma del Plan de Estudios de la Escuela Normal
Según la nueva Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública de
1882**

Primer Año	Segundo Año	Tercer Año
• Gramática Castellana • Inglés • Aritmética • Cosmografía y Geografía Física • Geografía e Historia de Centro América • Pedagogía	• Zoología • Francés • Álgebra y Geometría • Geografía descriptiva • Fisiología e Higiene • Metodología	• Botánica y Mineralogía • Meteorología teórico-práctica • Teneduría de libros • Historia Universal • Mecánica, Física y Química • Prácticas pedagógicas

Fuente: Análisis de la presente investigación

Pareciera ser que las diversas reformas a la instrucción planteadas por la gestión liberal, no lograban consolidar las expectativas de cambio, así se tiene que pasados dos años de nuevo se formulan modificaciones al plan de estudios de la carrera magisterial, mediante el Decreto No. 312, de fecha seis de Diciembre de mil ochocientos ochenta y cuatro, que presenta reformas parciales a la Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública, Decreto No. 288 de 1882, bajo la consideración que “la Ley de Instrucción Pública ha dado a conocer en la práctica algunos vacíos que es conveniente llenar.” El presidente Barrios, emitía tales reformas en virtud que la Asamblea Legislativa había autorizado al Gobierno por el Decreto No. 85 de abril de 1884, para legislar en el ramo de la enseñanza.

Siendo la principal reforma a la formación normalista la modificación de la duración del plan de estudios, que pasa a cuatro años y que conllevó aumentar la duración de la carrera, sobre la base de extender la distribución del contenido del plan de estudios de 1882, reprogramando el contenido de dicho plan, en el que la única asignatura de nueva incorporación es Taquigrafía, quedando en la forma siguiente:

TABLA No. 11

PROGRAMA DE LAS ESCUELAS NORMALES.

<i>Primer año.</i>	<i>Segundo año.</i>	<i>Tercer año.</i>	<i>Cuarto año.</i>
Gramática castellana.	Botánica y minerología.	Fisiología é Higiene.	Meteorología teórico-práctica.
Inglés.			Teneduría de libros.
Aritmética.	Álgebra.	Geometría.	Mecánica, Física y Química.
Cosmografía y Geografía física.			Historia Universal.
Pedagogía teórica.	Pedagogía práctica.	Taquigrafía.	
Zoología.	Francés.		

Fuente: Recopilación de Leyes emitida por el Gobierno Democrático de la República de Guatemala, Decreto No. 312, (1881, pág. 275).

Con dicho plan de estudios se retorna aproximadamente a la versión inicial de la diversidad científica-positivista, en el que la carga curricular al aumentarse un año de estudio logra dosificarse de mejor manera que el plan de estudios anterior, de forma que su progresión lo lleva a finalizar los últimos dos años con solo cuatro materias, y actualiza que en lugar de una pedagogía práctica, se incluya una metodología teórica-práctica, con lo que se gana en adecuación a la práctica docente.

La fundación de la Escuela Normal, como ejercicio de gestión inédita en la educación nacional, en su inicio no constituyó un proceso de avance lineal, afrontó por la dificultad de condiciones de apertura de brecha, retrocesos, estancamientos y avances que hicieron que durante el período liberal, no lograra consolidar su funcionalidad, sino hasta posterior a la administración de Justo Rufino Barrios, a

pesar de ser de sus principales impulsores. A partir de 1876, en que se inician las clases con más de 50 alumnos, también dan inicio las discontinuidades siguientes:

Tabla No. 12
Relación de las discontinuidades en la creación de la carrera magisterial

1ra. Reforma al Plan de Estudios 6 diciembre 1876	Decreto 179 7 de abril de 1877	Decreto 254 13 de diciembre de 1879	Decreto 288 23 de noviembre de 1882	Decreto 312 6 de diciembre de 1884
Se reforma contenidos de enseñanza y estructura de la carrera docente	Se reforma el plan de estudios incluyendo en paridad de contenidos al magisterio femenino	Al emitirse una nueva Ley Orgánica de Instrucción Pública, se fusionan las escuelas normales y los institutos de secundaria	Nueva reforma del plan de estudios normalista ampliando el currículo con una diversidad científica	Reformas a la Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública, se modifica a 4 años de estudio la carrera magisterial

Fuente: Análisis de la presente investigación

Dos años posteriores a la muerte de Barrios, el 17 de diciembre de 1887, se emite un decreto para separar la Escuela Normal del Instituto de Varones, con lo cual se marca el punto de partida de vida autónoma de la Escuela Normal, y su plan de estudios tuvo una longevidad, el que con pocos ajustes mantuvo su vigencia hasta 1944.

La formación magisterial femenina

La propia gestión liberal no pudo sustraerse en sus inicios al legado patriarcal producto de la tradición religiosa en el tratamiento del magisterio femenino. Y fue así como las primeras acciones las dirigió en función únicamente de la formación de maestros y en exclusión del sector de maestras. La educación de las niñas desde la primera generación liberal –que incurrió en la misma debilidad-, se caracterizó por una educación diferenciada y desigual entre el hombre y la mujer, ésta última asociándola a estudios sobre temas domésticos y “propios” de su sexo;

lo que se acentuó con mayor énfasis durante el gobierno conservador de Carrera, educación que venía estando a cargo de las asociaciones de religiosas; ya en el régimen liberal la misma Ley de Instrucción Pública Primaria (1835) legitimó que la instrucción de las niñas podría estar a cargo de señoras de notoria moralidad y competencia (art. 10). Mientras que en el caso del magisterio masculino, se estableció que para ser maestros debía de haberse egresado de la Escuela Normal, (art. 38). La misma ley que crea la Escuela Normal, Decreto 132, (1875), definía como el objeto de la Escuela Normal, formar maestros idóneos para impartir la docencia en los diversos establecimientos públicos de nivel primario y las escuelas normales departamentales, (art. 20). Como puede establecerse no se hacía mención a la formación de maestras.

Se hace necesario hacer alusión que un día después que el Ministro Marco Aurelio Soto, presentara su propuesta de Ley de creación de la Escuela Normal, autorizada el 19 de enero de 1875, el mismo ministro presentó y se aprobó mediante Decreto No. 133 del 20 de enero, la creación de un “Colegio de educación elemental y superior para niñas”, denominado “Colegio Nacional de Niñas”, para lo cual se contrató a un profesorado extranjero, con toda una estructura que se alejaba del propio plan de estudios oficial previamente aprobado escasos días antes en la Ley Orgánica de Instrucción Pública, ponencia del mismo ministro Soto. Carrillo lo refiere en los términos siguientes:

El gobierno liberal del general Barrios, por acuerdo o decreto del 20 de enero de 1875, transformó este centro de enseñanza religiosa, *estableciendo* en la capital un Colegio de educación primaria elemental y superior para niñas, en el edificio del llamado convento de “La Concepción”, bajo, la dirección de la Inspección General de Instrucción Pública.” (1971, p. 79)

En dicho establecimiento por primera vez se introducía la educación preescolar, con la creación de un departamento de kindergarten, y se organizaba en departamentos y estos en secciones. Al respecto Santacruz (1983), refiere: “Lo

que pocos guatemaltecos sabían cuando se hizo público el decreto creando ese “colegio para niñas”, era que detrás de Soto, en la redacción del singular programa de estudios, había estado “un equipo” de pedagogos importados por el señor Licenciado Lainfiesta.” (p. 203). Tales docentes extranjeros sin duda respondieron a la estrategia del régimen liberal de introducir un modelo experimental alternativo (alemán-estadounidense) para lo cual contrataron en los Estados Unidos a las profesoras “...Otta James /norteamericana/, Lina Stechelin /suiza/ y Luisa Hekking /suiza/ ²⁷ que entregaron al ministro todo su saber.” (Santacruz, p. 203) y de ahí que se explique lo que continúa señalado Lainfiesta: “La cercanía de esas damas, indudablemente luteranas y emancipacionistas, explica en parte la novedad del kindergarten, el abundante inglés, los himnos y la calistenia en el programa.” (p. 203)

De acuerdo a Carrillo (1971): “Este colegio fue la cuna del Instituto Nacional Central de Señoritas “Belén”.” (p. 76). (...) “El Colegio de Niñas tuvo el carácter de Instituto de Secundaria, “el más antiguo centro de educación femenina en este nivel pedagógico.” (...) (p. 78). El 25 de agosto de 1879 fue creada una Sección Normal, la cual funcionaría anexa a este colegio, en tanto se creare la Escuela Normal de Señoritas.” (p. 78)

González (1980, pp. 301, 302), por su parte confirma tales datos:

El Colegio de Niñas tuvo el carácter de Instituto de Secundaria, por lo que debe ser considerado como el más antiguo centro de educación femenina en este nivel pedagógico. (...) El 25 de agosto de 1879 se dicta una disposición tendiente a la creación de una sección normal en el referido colegio.

²⁷ José Santacruz Noriega (1983), cita a Otta James, Lina Stehelin y Luisa Hekking, por su parte Alfredo Carrillo Ramírez (1971), menciona a: Lina Stehlin y Matilde Wellauer, con quien coincide Carlos González Orellana (1980). Hubert Miller (1976), coincide con Santacruz, haciendo referencia con base a la obra de Díaz, “Barrios ante la posteridad”, (p. 274) “Antes de fungir como directora de la Escuela de Belén, la señorita Stchelin fue subdirectora del Colegio Nacional de Niñas, en que las señoritas Otta James y Luisa Hekking, ambas extranjeras, eran directora y maestra respectivamente.” (p. 361)

Empieza así en efecto a funcionar la Primera Normal de Señoritas, de que se tiene noticia. No obstante ello, la mencionada disposición establecía que esta sección de magisterio funcionaría en tanto se creaba la Escuela Normal de Señoritas.

Fue hasta la primera reforma legal dos años más adelante, con el surgimiento de la llamada Ley Orgánica de Instrucción Pública, Decreto 179, de abril de 1877, en que siendo ministro de educación Lorenzo Montufar, éste a diferencia del anterior ministro Marco Aurelio Soto, evidencia una visión más amplia e incluyente, y de esa forma se incorpora en la descentralización de las escuelas normales en tres regiones, las secciones de magisterio femenino, con paridad en el plan de estudios para ambos sexos. Para tal efecto dispone la ley:

At. 40. Con el objeto de hacer eficaces y positivos los resultados que de la enseñanza primaria se promete el Estado, habrá en la República, para la formación de maestros idóneos de ambos sexos, las siguientes escuelas:

Dos centrales en la Capital, una para maestros y otra para maestras

Dos seccionales en Oriente, una para maestros y otra para maestras

Dos seccionales en Occidente, una para maestros y otra para maestras

En ese mismo cuerpo legal en el artículo 42, se establece por primera vez en la historia educativa nacional, el primer plan de estudios para la carrera de magisterio femenino (ya expuesto con anterioridad) y en el artículo 43, se regula: “Los estudios de los alumnos y las alumnas de las escuelas normales durarán tres años...” Sobre tal avance legal, no se han identificado datos sobre la funcionalidad de dicha regionalidad enfocada a la formación magisterial y en especial lo relativo al normalismo femenino; es por ello que los cronistas de historia educativa que más han atendido dicho proceso, reconocen hasta el año de 1879, como el surgimiento del primer antecedente de formación docente femenina, mediante la creación de una sección normal anexa al Colegio Nacional de Niñas. Aunque no se han encontrado datos que respalden la hipótesis que se

cita, se puede deducir que ese esfuerzo primario pudo haber devenido de alguna influencia del profesorado extranjero que servía docencia en el Colegio Nacional de Niñas, un indicio de ello lo hace que tanto la directora como algunas docentes de dicho colegio, más adelante participaron en la Sección Normal anexa y el futuro Instituto Normal de Señoritas Belén; lo que pudo haber coadyuvado para atender un tema sobre el que no se lograba concretarse por parte del régimen liberal. Al respecto refiere González: “En 1888 figura como subdirectora de este centro la señorita Matilde Wellauer, que había sido colaboradora de la señorita Stehelin, y que más adelante sobresalió en la docencia guatemalteca, llegando a dirigir el propio colegio de Belén.” (1980, p. 302)

El plan de estudios que se diseñó para esta sección de magisterio de señoritas en 1879, contrastaba radicalmente con el todavía plan de estudios vigente dispuesto formalmente en el decreto 179 del 7 de abril de 1877, conteniendo la Ley General de Instrucción Pública, del cual se distanciaba completamente, haciéndolo ver como figura decorativa. Sobre dicho plan de estudios de magisterio femenino de 1879, al comentarlo González, refiere: “Este plan, que no es del todo deficiente, tiene el defecto de conceder muy poca importancia a los estudios pedagógicos.” (1980, p. 302).

Si bien el plan de estudios de la ley de 1877, eran de un carácter netamente genérico, en la misma disposición legal establecía: (art 43) “... quedando expedita la suficiencia para concluirlos en menos tiempo y dividiéndose los cursos en la forma que determinen los reglamentos.” Sin embargo, no se han encontrado datos que evidencien un desarrollo reglamentario de la división de tales cursos; ni los principales cronistas del tema, refieren sobre algún registro aplicativo de los mismos. Por su parte el plan de estudios de 1879, al contrario presenta un esquema desarrollado en 18 cursos, que evidencia la diversidad temática positivista frente a un solo curso de pedagogía y un perfil que obviamente introduce los cursos propiamente de naturaleza femenina.

Tabla No. 13
Cuadro comparativo de los Planes de Estudio de Magisterio Femenino

Escuela Normal de Maestras Ley General de Instrucción Pública de 1877	Sección de Magisterio para Señoritas de 1879
• Ampliación de todos los ramos de la primera enseñanza complementaria para niñas. • Pedagogía • Elementos de retórica y poética	• Ciencias Naturales • Geografía • Francés • Inglés • Matemáticas • Dibujo • Lecciones sobre objetos • Gramática castellana • Composición • Retórica • Moral • Historia Patria • Escritura • Pedagogía • Costura • Labores de mano • Piano

Fuente: Análisis de la presente investigación

De esa forma puede afirmarse que una de las demandas pendientes en materia educativa durante el período del régimen liberal, lo fue la formación de maestras; la reiterada Escuela Normal de Señoritas, se constituyó en una expectativa que no pudo verse materializada en el sistema educativo de los gobiernos de García Granados/Barrios, lo único que el tema de magisterio femenino logró alcanzar fue la Sección Normal en el Instituto de Secundaria para Señoritas de la ciudad capital en el año de 1879, o sea 8 años después del ingreso de la Reforma Liberal, y luego de 4 años posterior a la reforma educativa impulsada. El deceso del presidente Barrios en 1885, no permitió ver concretada tal aspiración, la que vino justamente desde la vía de emisión del Acuerdo de creación de la Escuela Normal de Señoritas, (12/6/1888) tres años posterior al trágico hecho, y cinco años más adelante (1893) para el funcionamiento real de dicho centro de estudios; el que pasados seis años (1899) se fusionó con el Instituto de Señoritas Belén.

Segunda Fase, Acción III: Promulgación de la Ley Orgánica de Segunda Enseñanza, Decreto 135 del 28 de enero de 1875.

Sin duda alguna buena parte de la transformación educativa de la Reforma Liberal, asienta su punto de partida en el mes de enero de 1875, cuya cuarta ley la venía a ser el Decreto 135, Ley Orgánica de Segunda Enseñanza, aprobado el 28 de enero de ese año, con una diferencia de 26 días con la Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria; hecho irrepetible en la historia de la educación nacional. Y más inédito el hecho de que dicha promoción de leyes, se produzca en la administración y a iniciativa del mismo ministro de educación, como lo fue el Lic. Marco Aurelio Soto. Del referido hecho se hace inevitable, hacerse la pregunta, ¿si el gobierno de Barrios, hubiese tenido el lustre histórico en educación, sin la efectiva gestión del Ministro Soto? Posiblemente sí, dado el compromiso de la Reforma Liberal con la educación, solo que probablemente hubiese sido más espaciado lo que le hubiese llevado más tiempo y esfuerzo diversificado. Barrios, contó con un ministro que le hizo falta a Gálvez, en ambas generaciones liberales.²⁸

Desde luego que el ministro Soto, supo interpretar la incertidumbre y poca organización de la instrucción pública en los primeros cuatro años de la Reforma Liberal, además fue un hábil estudioso de los antecedentes que precedieron a la segunda generación liberal, en especial de lo producido en el período de Gálvez y de la propuesta que durante el pleno gobierno conservador de los 30 años, elevara a la Asamblea General, Arcadio Estrada; con todo ello aporta la lectura que necesitaba la instrucción pública dotándole de su sistematización, tarea en la que superó a la gestión de Gálvez en la primera generación liberal, al hacer realidad la segunda enseñanza o instrucción secundaria, lo cual parte a raíz de la

²⁸ Es muy probable que la invisibilización histórica de la gestión de Marco Aurelio Soto en el desarrollo de la educación nacional, responda al hecho de no ser guatemalteco, y la reducida mención dentro de los historiadores liberales, a la forma en que finalizó su relación con enemistad con el propio Barrios, luego de haber sido de los ministros más cercanos al mismo lo que incluso hace que lo lleve a ser Presidente de Honduras, dentro de su política expansionista para recuperar el proyecto de la unidad centroamericana.

institucionalización de su marco legal correspondiente. Santacruz (1983) lo refiere de la forma siguiente: “El trabajo en materia educativa que se impuso el ministro Soto, no terminó con la ley de educación primaria, ni con la creación de los citados establecimientos educativos. El 28 de enero, don Marco puso en manos del presidente el proyecto de “ley orgánica de segunda enseñanza”. Proyecto que preludiaba que la enseñanza universitaria no se iba a escapar de los afanes reformistas del gobierno.” (p. 205). Miller por su parte consigna: “Marco A. Soto, uno de los líderes de la reforma educativa durante la presidencia de Barrios, advirtió en 1871 que una de las mayores necesidades de Centroamérica era el desarrollo económico, y que solo podría lograrse a través de la educación.” (1976, p. 366)

Tabla No. 14

Secuencia de Leyes presentadas por el Ministro Marco Aurelio Soto

2 de enero de 1875	19 de enero de 1875	20 de enero de 1875	28 de enero de 1875	1º de julio de 1875
Decreto 131 Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria	Decreto 132 Creación de la Escuela Normal Central	Decreto 133 Creación del Colegio Nacional de Niñas	Decreto 135 Ley Orgánica de Segunda Enseñanza	Decreto 140 Ley Orgánica de Educación Superior

Fuente: Análisis de la presente investigación

El Decreto 135 Ley Orgánica de Educación Superior, parte desde su primer artículo asentado historia, dado que reubica de entrada el bachillerato que como legado colonial venía estando bajo la rectoría de la educación universitaria, y lo traslada a la segunda enseñanza a cargo de los institutos nacionales, disposición que tendrá una posteridad longeva y permanente, pues a raíz de tal regulación se convertirá en la salida de la secundaria y obligada entrada a los estudios de educación universitaria, siendo el prerrequisito la obtención del diploma de bachiller en ciencias y letras.

El artículo segundo del citado decreto al igual que el primero de naturaleza operativa en su esencia, emite la disposición que marcará en el campo de la segunda enseñanza, la diferencia entre la primera y segunda generación liberal; dado que en el período de Gálvez, la segunda enseñanza, llegó a plantearse legalmente, sin pasar de la formalidad de la ley, faltándole precisamente su concreción a través de la funcionalidad de centros educativos. Quizás advertido en ese aspecto el ministro Soto, para evitar repetir dicha experiencia deja regulado que se establecerán seis institutos definiendo en la misma ley los lugares de ubicación: ciudad Capital, ciudad de Quetzaltenango, Antigua Guatemala, Chiquimula, Salamá y San Marcos. Sobre el particular comenta Santacruz que: “En algunos de estos lugares ya existía el centro de enseñanza, pero carecían de unidad en organización y programas.” (1983, p. 205)

Compartiendo la apreciación de Santacruz, se tiene que el proceso fundacional de institutos de segunda enseñanza, es susceptible de configurarse en dos etapas:

- *La etapa espontánea:* que se establece en los primeros cuatro años del régimen liberal, en donde al margen de toda sistematización educativa, en vista que todavía no existía previamente el impulso institucional de la reforma educativa, se identifican tres fundaciones de institutos, como esfuerzos dispersos orientados a satisfacer la demanda postergada de la educación secundaria. Los mismos sirvieron de antecedentes para que al momento de la sistematización legal de la segunda enseñanza se tomaran en cuenta, especialmente en la propuesta de ley del ministro Soto. En tal etapa se ubica que desde el año 1872 se había fundado en Quetzaltenango el Instituto Nacional, que como señala Carrillo: (1971) “Este instituto había sido fundado desde el 1º de julio de 1872, bajo la dirección del pedagogo cubano don Anselmo Valdés.” (p. 73). El mismo cronista Carrillo (1971), señala: “La organización de la enseñanza secundaria en la República, comenzó con la creación del primer Instituto del Estado, establecido en la ciudad de Chiquimula, conforme al acuerdo /12 de noviembre 1873/” (p. 73) Apreciación

que no coincide con el dato de la fundación del Instituto en Quetzaltenango, consignado con anterioridad, el cual lo precede por un año de antigüedad. La tercera creación corresponde al Instituto en Antigua Guatemala, mediante Acuerdo de fecha 9 de septiembre de 1874. (González, 1980)

- *La etapa sistémica:* corresponde al período que sigue a la aprobación de la ley de Instrucción de Segunda Enseñanza, a la que antecedería un contexto que González (1980) identifica en los términos de: "...los establecimientos creados en esa oportunidad tuvieron una existencia precaria, por lo que fue necesario que se emitiera la Ley Orgánica de 1875, que estableciera los principios generales por los que se habrían de regir las escuelas secundarias." (p. 303). Indudablemente el ministro Soto estaba consciente de tal demanda educativa, y encamina la misma a una refundación por la vía institucional del Estado, de los institutos como centros de estudio del nivel secundario. De esa forma, como consecuencia de dicho mandato legal se obtiene además en 1875, la creación del Instituto Nacional Central de Varones (Ciudad Capital) y por intermedio del Acuerdo del 9 de octubre de 1876, se crea el Instituto Normal de Varones de Chiquimula. También cita Carrillo: "El Instituto de Señoritas de Quetzaltenango, fue inaugurado el 10 de junio de 1880, bajo la dirección de las profesoras norteamericanas Miss Myers y Miss Sykes." (1971, p. 75)

La Ley Orgánica de Segunda Enseñanza, determinaba que en las cabeceras de los departamentos que carecían de institutos se establecerían liceos, en los que mínimamente se estaría impartiendo la enseñanza correspondiente al primero y segundo curso de los institutos; sin embargo no se encuentran datos que evidencien que tales liceos en efecto llegaron a tener vida real. Dicha ley formulaba el primer plan de estudios oficial de carácter nacional para el nivel secundario, establecía que las materias se enseñarían divididas en cinco cursos equiparables a años, y estos en diez períodos de cinco meses cada uno. El contenido de dicho plan de estudios dada la tendencia curricular del ministro Soto, estuvo saturado de una diversidad técnica-científica propia de la naturaleza

positivista, que lo hacía complejo desde su inicio en su plena aplicación, dada la dificultad del recurso docente para su impartición. La referida diversidad temática evidencia la propia falta de contextualidad de la propuesta, devenida de la importación comparada de modelos educativos externos.

El plan de estudios contemplaba la siguiente estructura:

Tabla No. 15
Primer Plan de Estudios de los Institutos de Segunda Enseñanza
Según la Ley Orgánica de Segunda Enseñanza

Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso	Cuarto Curso	Quinto Curso
Primer Período	Primer Período	Primer Período	Primer Período	Primer Período
Gramática	Gramática	Inglés	Inglés	Alemán
Castellana	Castellana	Geometría	Alemán	Literatura
Latín	Latín	Anatomía	Trigonometría	Española y
Francés	Francés	Fisiología	Higiene	Americana
Aritmética	Algebra	Geología	Cosmografía	Mineralogía
Dibujo	Dibujo	Historia	Física y	Química
Geografía de	Geografía		Mecánica	Historia de la
Centro América	Universal		Psicología	Filosofía
	Historia		Retórica y	
	Teneduría de		Poética	
	Libros			
Segundo Período	Segundo Período	Segundo Período	Segundo Período	Segundo Período
Gramática	Francés	Inglés	Inglés	Alemán
Castellana	Algebra	Geometría	Alemán	Literatura
Latín	Historia	Higiene	Cosmografía	Española y
Francés	Teneduría de	Geología	Física y	Americana
Aritmética	Libros	Filosofía de la	Mecánica	Mineralogía
Dibujo	Anatomía	Historia	Lógica	Química
Geografía	Fisiología		Retórica y	Historia de la
Universal			Poética	Filosofía
Historia de			Zoología	
Centro América				

Fuente: Análisis de la presente investigación

Santacruz, hace una apreciación muy drástica en el sentido de:

Don Marco Aurelio Soto, enamorado como estaba de los anglosajones, de la Francia y del Reich alemán, en los siguientes cursos, además de meter otras no menos aburridas materias, agregaba el alemán e inglés. El señor ministro luchaba, en su fuero interno, contra el exceso de escolástica de la que se alimentó en las universidades de su país, y de Guatemala. Lucha del señor Soto, cuyas consecuencias eran el abigarramiento de materias positivas y lo incongruente de la planificación, en el desesperado y poco afortunado intento de hacer de los bachilleres “hombres prácticos”. (1983, p. 206)

En la crítica de Santacruz en lo referente a la lucha interna del ministro Soto con el exceso de escolástica recibida, se dejaba entrever por la insistencia de incluir el latín como materia de aprendizaje, similar a su propuesta del plan de estudios de la instrucción primaria, a pesar como se ha dicho del rechazo de las lenguas muertas por la doctrina liberal, tema en el cual más adelante le corrige la plana otro ministro de educación liberal: don Lorenzo Montufar. Al respecto Miller relata un pasaje de Montufar siendo ministro de instrucción pública, en un discurso pronunciado el 8 de diciembre de 1877, con motivo de la entrega de los premios escolares en la Escuela de Santo Domingo, en donde: “... para el orador esto era una prueba suficiente de que el estudio del latín no era práctico en el siglo XIX. Añadía que la verdadera evaluación de un sistema educativo era su habilidad para guiar a los ciudadanos para vivir en una república democrática.” (1976, p. 369)

No se han encontrado referencias sobre si el plan de estudios promovido por la Ley de Instrucción de Segunda Enseñanza, haya tenido alguna aplicación, al contrario los datos apuntan a que los institutos surgidos asumieron sus propios planes de estudio, así lo confirma González cuando aludiendo al Instituto Nacional de Varones de la ciudad Capital, señala: “El plan de estudios y los programas del nuevo establecimiento recibieron la influencia de la corriente filosófica positivista, que en el campo educativo se manifestaba con la tendencia al estudio exhaustivo

y sistemático de las ciencias. El plan comprendía las materias siguientes: Lenguaje, Lenguas extranjeras, Literatura, Matemáticas, Geografía e Historia, Ciencias Naturales y Filosofía Positivista.” (1980, p. 300)

Segunda Fase, Acción IV: Promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Superior, Decreto 140 del 1º de julio de 1875.

El ciclo de histórica contribución del Ministro de Instrucción Pública, Marco Aurelio Soto, se cierra durante su gestión con la presentación para su aprobación del proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Superior, con lo cual a su vez permite completar el proceso de Reforma Educativa, al abarcar los tres niveles educativos. La educación superior, en el programa de regulación educativa del ministro Soto, la había dejado de último, indudablemente por el valor estratégico que la misma entrañaba. Se trataba del nivel educativo que siempre había existido desde la colonia, y que la primera generación de liberales con Gálvez a la cabeza, había iniciado su reconversión, de Universidad Pontificia, a Academia de Estudios, logrando introducir los primeros pasos para la desconfesionalidad de la educación superior, sin lograr por ello la educación laica. Con el declive del primer régimen liberal, también supuso el retroceso de dicho nivel educativo con la instauración del régimen conservador, el que retornó el estatus confesional a la educación universitaria, retrotrayendo su regulación al esquema colonialista regido por las constituciones de 1686, lo que representa regresar a la Universidad Pontificia.

Las páginas del periódico oficial “El Guatemalteco”, en su edición No. 40 de fecha 21 de octubre de 1873, reafirmaba la visión liberal sobre el anacronismo que la educación superior, experimentaba, como resultado de las decisiones del gobierno conservador de Carrera, y para el efecto refería: “Ese partido dominante, restablece la Universidad de San Carlos, con su epíteto sonoro de pontificia; y le da para su régimen (sic) las constituciones de Don Carlos II el hechizado: siendo las más a propósito para hacer retroceder la enseñanza a los oscuros tiempos de su autor.”

Ese es el estatus que hereda la segunda generación de liberales, y en él radica el principal propósito como lo es revertir de nuevo el carácter pontificio de la universidad, propio de la tradición confesional; tal hecho es indicador que a cinco años de haberse iniciado la revolución liberal, en la educación superior todavía había presencia en el control de la misma, ya fuere desde el plan de estudios, en la docencia, en la regulación y organización por parte del sector religioso.

Santacruz narra desde la óptica de la oposición crítica y particular apreciación el suceso de emisión de la Ley Orgánica de Instrucción Superior:

Las leyes sobre instrucción primaria y secundaria conmovieron a los guatemaltecos por la obligatoriedad de una, y lo entrampado de la otra, y sin embargo, faltaba la “Ley Orgánica de Instrucción Superior”, que daba la cima a los afanes legislativos, sobre educación, del esforzado ministro del ramo.

Ese proyecto de ley del paquete, sobre educación, que Soto puso en 1875 sobre el escritorio presidencial, fue aprobado por el presidente Barrios el primero de julio, bajo el número 140, y sacudiría hondamente a los profesionales guatemaltecos. Esa ley ya tocaba intereses muy distintos a los de los imberbes estudiantes de primaria y los donceles de la secundaria. (1983, pp.. 208-209)

De la anterior apreciación se desprende, que el tocar un espacio educativo tradicionalmente controlado por la presencia eclesiástica –durante la Colonia y en el período conservador de Carrera casi monopolio de los jesuitas-, no podía ser compartido ni visto con agrado tanto por la jerarquía religiosa como por el sector docente y profesional conservador. De donde se refiere la siguiente narración: “La instrucción profesional en gran parte, y la segunda enseñanza en su totalidad –le decía don Marco al presidente- han estado confiadas a la Real y Pontificia Universidad de San Carlos de Borromeo, regida por las constituciones dadas en 1686 por el Rey don Carlos II, el Hechizado.” (Santacruz, 1983, p. 209).

El mismo Santacruz, se expresaba de los estatutos colonialistas que a la postre continuaban rigiendo a la educación superior en los términos de: “Tales estatutos que representan las ideas, necesidades y aspiraciones de una época diametralmente opuesta a la nuestra, son las que hace poco regulaban la segunda enseñanza y los que en la actualidad determinan el carácter y condiciones de la instrucción profesional.” (1983, p. 209)

Por su parte González (1980), señala: “El 1º de julio de 1875, fue emitida la ley Orgánica de Enseñanza Superior. En virtud de esta disposición suprimía la Universidad y se creaban las Escuelas Facultativas con reglamentación específica.” (p. 289) Dicho enunciado incurre en el lapsus histórico de datar la creación de las escuelas facultativas desde la ley de 1875, cuando estas fueron instituidas como cuatro años después por medio del Decreto 254 de fecha 13 de octubre de 1879, muy a diferencia de la primera generación liberal, que incluso llegó a promover la sustitución de la universidad, a través de la Academia de Estudios. En la segunda generación liberal, lo que se procesó con más propiedad fue una reconversión, por la que la Pontificia Universidad de San Carlos de Borromeo, fue transformada en la Universidad de Guatemala. El Decreto 140 Ley Orgánica de Instrucción Superior, en su primer artículo determinaba tal aspecto al establecer: “Se estingue (sic) la Pontificia Universidad de San Carlos de Borromeo y en su lugar se crea la Universidad de Guatemala.” Se entrevé en la citada disposición que la motivación del ministro ponente, fue recoger el pensamiento que un contexto de reforma religiosa prevalecía en el entramado liberal de la época, y que el mismo se orientaba en dos direcciones: una revertir el legado colonialista reafirmado por el régimen conservador de Carrera, consistente en dejar sin efecto para la posteridad la Real Cédula del 9 de junio de 1686, que constituía en realidad jurídica a la Universidad de San Carlos (Mata, 1976, p. 236), y por la que se aprobaron las Constituciones que regían a dicha universidad, y que de acuerdo a Mata Gavidia, trajeron “...a los claustros universitarios el recio legado de Salamanca...” (p. 236). Y por otra parte, revertir el carácter medieval confesional devenido de la categoría de pontificia, otorgada por la Bula “Ex

Suprema” emitida por el Papa Inocencio XI, en “...donde aprobaba la fundación de la Universidad etc., enteramente conforme con los deseos del Rey, Carlos II...” (Rodríguez, 1976, p. 384), por la cual se otorgaba (18 de junio de 1687) el título de “Regia y Pontificia Universidad de Santiago de Guatemala”. (Rodríguez, 1976, p. 384)

Por dicho primer artículo de la ley, se extrae que aunque en forma expresa en ninguna parte del decreto de Instrucción Superior, se señale que dicha educación se reconoce laica –y que fue característica en las cinco leyes educativas elaborados por el ministro Soto-, la disposición de suprimir el carácter confesional de lo pontificio, la convierten en una universidad secular, consecuentemente lo que se extingue atendiendo a lo literal del texto de la regulación es la universidad pontificia y su continuismo confirmado en el régimen conservador de Carrera; y no propiamente a la universidad como tal. Es por ello que es más precisa la apreciación que de dicho suceso aporta Miller, (1976, pp. 385-386)

Más significativos que los decretos en educación secundaria fueron los cambios liberales en la universidad, institución con que la Iglesia había estado íntimamente asociada desde la fundación a fines del siglo XVII. El programa de reforma universitaria se inició con un informe escrito por Marco A. Soto, ministro de instrucción pública, y entregado al presidente el 1º de julio de 1875. El informe pedía una reorganización de la universidad, que el ministro consideraba que debía haberse hecho desde hacía tiempo. Se señalaba que los principios por los que guiaba la institución eran aquellos que estableció Carlos II en 1676, al fundarse la universidad. Soto admitía que Mariano Gálvez había hecho algunas revisiones en 1832 con la creación de la Academia de Estudios, pero que esas reformas se derogaron en la administración conservadora del presidente Carrera en 1855, cuando los principios de Carlos II volvieron a instaurarse.

Consecuente con ese nuevo perfil secular, la Ley Orgánica de Instrucción Superior, tuvo la virtud de ingresar a la universidad nacional a la modernidad, y coherente dicho cuerpo regulador con tal enfoque instituía a la nueva Universidad de Guatemala desde una doble concepción: (art. 2º.)

- Como cuerpo científico y literario encargado de promover el adelanto de las ciencias y de las letras en la República.
- Como cuerpo destinado a suministrar la instrucción superior y profesional

Desde el posicionamiento de corporación científica y literaria la universidad se componía por los individuos y profesores de las facultades establecidos en la ley, para lo cual formulaba diversas atribuciones que conformaban su objeto de ser, entre ellas, las tres primeras, orientaban directamente a apuntalar el carácter seglar y positivista de los estudios universitarios, siendo estos: (art. 4º.)

- Emplear todos los medios que conduzcan a difundir la ilustración en la República.
- Tratar y resolver cuestiones de interés científico y literario.
- Abrir concursos relativos a la dilucidación de temas científicos de práctica y reconocida utilidad:

El ingreso a la modernidad de la educación superior, definió para la posteridad la organización de la universidad, cuyos componentes con los ajustes respectivos han mantenido la base que emergió en la reforma liberal, es el caso del gobierno universitario, que la ley determinó que la dirección correspondía a un Consejo Superior compuesto por el Rector, Vice- Rector, y Decanos de las Facultades.

La integración de las facultades era algo que provenía desde la Colonia, a diferencia en la reforma liberal se reorganizó las mismas, reconociendo inicialmente –“de pronto”, señala el ministro Soto-, las siguientes: de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales, de Medicina y Farmacia, y de

Ciencias Eclesiásticas. En cuanto a esta última facultad, parecería contradictorio que por una parte la propuesta ministerial se decantara por un perfil universitario secular, y por otra mantuviera la continuidad de estudios eclesiásticos que de alguna forma venían a ser una variante de la Facultad de Teología, fundada desde las Constituciones Coloniales. La única explicación la venía a ser, que ante la supresión de los diversos seminarios, desde la óptica del Estado, la mira era garantizar una intervención oficial en la futura formación eclesial. Para la misma Iglesia era inadmisibile que el mismo Estado pretendiera formarle sus futuros cuadros de adherentes, viéndose sometidos al positivismo rechazado y rompiendo con una larga data de tradición de educación enclaustrada. Miller lo refiere en la forma siguiente: “De haber sido tan exitoso el presidente en su control sobre la educación del clero, como lo fue en otras áreas de la educación, habría hecho inevitable una iglesia católica verdaderamente nacional.” (1976, p. 392)

Al respecto Santacruz, (1983, p. 212) comentaba:

La extraña facultad de Ciencias Eclesiásticas en una Universidad laicista como la deseaba el señor Barrios, se explica por la intención política que conllevaba, y por la propia cultura del autor del proyecto, y porque con el cierre del Colegio Seminario de los jesuitas y el Mayor de los PP. Paulinos, Guatemala quedaba sin centros donde estudiar esas disciplinas, contraviniendo de nuevo lo pactado en 1852, con la Santa Sede.

En lo que no acertaba Santacruz en su apreciación, era que a esa altura ni la instrucción superior (universidad) ni ninguna otra podría calificarse de laicista, por muy seglar que pareciese, la condición de educación laica, se alcanzaría hasta 1879, con la Constitución Política aprobada durante el régimen liberal.

En la referida ley se contemplaban los planes de estudio de cada una de las carreras facultativas, estableciéndose que los estudios durarían cinco años,

exceptuándose farmacia que solo duraría cuatro. (Art. 29) Cada año de estudio formaba un curso que sería dividido en dos períodos de cinco meses. (Art. 30). Se establecía como requisito de ingreso para matricularse el diploma de bachiller en ciencias y letras, a partir del cual ese ha sido el parámetro de ingreso a la educación superior. (Art. 32). En materia evaluativa se disponía que habrían dos exámenes previos al otorgamiento del título facultativo. El primero será privado, con una duración de cuatro horas y versaba sobre todas las materias de las asignaturas de la facultad; y el segundo sería público con una duración de dos horas, versando sobre un punto de la ciencia señalado por la Junta directiva, del cual derivaría el trabajo de tesis previamente escrita é impresa. (Art. 44). Los cursantes que fueren aprobados en los exámenes privado y público se le conferiría el título de doctor, y podrían ejercer libremente su profesión, (Art. 45)

Como puede colegirse de las disposiciones anteriores, el salto de la universidad a la modernidad significó que muchas de tales normativas se mantuvieran en la posteridad con sus adecuaciones correspondientes. Lo que más varió constantemente fue lo relativo a los planes de estudio, los que llegaron a transformarse completamente con el paso del tiempo, y en el caso de las ponencias devenidas del Ministro Soto, fue característica que en los tres niveles los planteamientos por exhaustivos en cuanto a la cantidad de cursos, fue recurrente o que no se encontraran evidencias de aplicación en varios de ellos, o bien al corto plazo fueran modificados. Inexplicablemente en las propuestas de facultades del señor ministro se omitió la inclusión de la Facultad de Filosofía de larga tradición en la Universidad Pontificia. Y que fue precisamente una de las tantas variantes en incorporación de facultades que durante el período liberal se formularan.

Tabla No. 16
Primeros Planes de Estudio de la Modernidad de la Educación Superior
Universidad de Guatemala

Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Políticas y Sociales	Facultad de Medicina y Farmacia	Facultad de Ciencias Eclesiásticas
1. Historia del Derecho 2. Derecho Natural 3. Derecho Romano 4. Derecho Internacional Privado, Civil, Penal y Mercantil 5. Leyes de Enjuiciamiento 6. Elocuencia Forense 7. Medicinal Legal y Jurisprudencia Médica 8. Legislación comparada 9. Historia Universal Superior 10. Filosofía de la Moral y el Derecho 11. Ciencias de la Legislación 12. Derecho Internacional y Diplomacia 13. Derecho Público Constitucional y Administrativo 14. Economía Política 15. Política Económica y Estadística 16. Elocuencia Parlamentaria	Ramo de Medicina 1. Anatomía 2. Fisiología 3. Química Médica 4. Física Médica 5. Historia Natural Médica 6. Farmacia Teórica 7. Patología General 8. Patología Interna 9. Patología Externa 10. Medicina operatoria, vendajes y masajes 11. Obstetricia 12. Terapéutica y materia médica 13. Higiene 14. Medicina Legal 15. Clínica Médica 16. Clínica Quirúrgica 17. Clínica de Obstetricia Ramo Farmacia 1. Química Médica 2. Física Médica 3. Historia Natural Médica 4. Farmacia teórica 5. Práctica de Farmacia	1. Idioma Latino superior 2. Teología Dogmática y Moral 3. Sagrada Escritura 4. Derecho Canónico 5. Historia de las Religiones 6. Historia Eclesiástica 7. Oratoria Sagrada

Fuente: Análisis de la presente investigación

Dentro de los aspectos más cuestionados que la ley innovaba, lo eran el artículo 38, señalado de reducir la autonomía universitaria que incluso estaba más garantizada desde la anterior Universidad Pontificia. Textualmente disponía: “Para el nombramiento de los profesores, las Facultades formarán sus respectivas ternas, las que aprobadas por el Consejo superior, pasarán por medio del Rector al Gobierno, quien nombrará los individuos que han de desempeñar las cátedras.”

Miller ofrece un ejemplo de dicha oposición: “El continuo aumento de la intervención del estado (sic) en las cuestiones universitarias, llevó a Manuel Valladares, crítico de Barrios, a decir: “La autonomía universitaria quedó reemplazada por la jurisdicción incontrastable del Ministerio de Instrucción Pública sobre las Facultades; con lo cual anuló la influencia social y política del Claustro de Doctores.” (1976, p. 398).

Santacruz, comentando parte del informe que el ministro Soto, hiciera al presidente Barrios, al acompañar su proyecto de ley, reseña:

Lo que se alegaba para dejar la casa de estudios bajo el alero exclusivo del gobierno, era que sus enseñanzas contradecían las exigencias de la época, que no solo demandaban extensión, sino también profundidad, porque de lo que se trata –decía Soto- es que los individuos que obtengan un título, no lo obtengan para ostentarlo vanamente, “siendo por otra parte, por su incompetencia inútiles para sí mismo, para sus familias y la sociedad.” (1983, p. 211)

Por su parte, Miller refiere:

Se puede apreciar la mayor intervención oficial en los asuntos universitarios en los artículos que describen los cargos supremos. Por ejemplo, el gobierno tenía el derecho de nombrar al rector y vicerrector, sistema diferente de la antigua práctica a través de la cual la corporación universitaria tenía la decisión final en todos los aspectos de la elección del rector. Este fue el primer golpe a la autonomía universitaria. José Mata Gavidia refiriéndose a las constituciones reales de la universidad dice: “La Universidad de San Carlos no dependía ni del Capitán General, ni de la Audiencia, sino solo de sus Estatutos. Tenía fuentes de ingreso propias y sus estudiantes, profesores y cuerpo administrativo gozaban del fuero propio, aún para asuntos judiciales.” (1976, p. 388)

Para los ideólogos y autoridades liberales, la forma y el medio de sustraer de la influencia eclesial las diversas instituciones del Estado, y en especial la educación, lo era fortalecer la presencia e intervención del rol estatal, con lo cual se garantizaba la separación del Estado y la Iglesia, buscando debilitar la injerencia y el peso tradicional de ésta última en los asuntos de Estado.

El otro aspecto cuestionado tenía que ver con la absorción que la universidad hacía tanto del Colegio de Abogados y del Protomedicato, para lo cual el artículo 49 de la citada ley disponía: “El Colegio de abogados y el Protomedicato se suprimen, y sus funciones se reasumen, en todo lo que sea compatible con esta ley, las del primero, en la Facultad de jurisprudencia y ciencias políticas y sociales, y las del segundo, en la Facultad de medicina y farmacia.” Sobre el particular relata Santacruz: “Otro gran suceso en el decreto, era la supresión del Colegio de Abogados y el Protomedicato, con el pretexto de que no llenaban sus funciones y que sus “encargos y atribuciones”, los podrían desempeñar con “notable ventaja” las respectivas facultades”. (1983, p. 213)

Asociado a las disposiciones y alcances de la aplicación de la Ley Orgánica de Instrucción Superior, le siguieron diversos eventos, entre ellos, la redacción de los reglamentos que desarrollaban la misma, “...tarea concluida el 29 de diciembre de 1875, cuando el presidente, previas las enmiendas, les dio fuerza de ley, diciendo que eran complementarias a la orgánica “de la Instrucción Superior”. (Santacruz, 1983, p. 215)

Otro evento vinculado, lo significó que a un año – 20 de noviembre de 1876- de la reorganización de la educación superior y su reconvención en Universidad de Guatemala, el presidente Barrios, ordena la fundación de la primera universidad departamental, correspondiendo a la Universidad de Quetzaltenango.

Según lo relata Santacruz (1976), la designación del primer rector de la emergente Universidad de Guatemala, recayó en la persona del doctor José Farfán, quién

aduciendo motivos de salud, declinó el cargo interinamente en el vice-rector, don José Benito Vasconcelos, para en definitiva nombrar al doctor Lorenzo Montufar, recién retornado al país, procedente de Costa Rica, en donde había sido rector de la Universidad de Santo Tomás, de San José, además entre otros cargos de ministro de Instrucción.

Puede concluirse este ciclo sobre el avance de la instauración de la Universidad de Guatemala, citando a González el que refiere: “La administración liberal de 1871 dio un giro a la enseñanza superior, sacándola de la dirección eclesiástica y organizando las diferentes facultades...” (1980, p. 290)

Segunda Fase, Acción V: Promulgación de la Ley General de Instrucción Pública, Decreto 179 del 7 de abril de 1877.

Transcurrieron dos años posteriormente a la reforma educativa de 1875, para que se diera lugar a todo un replanteamiento de la misma, que es en lo que consiste la Ley General de Instrucción Pública, emitida en 1877. A diferencia de la elaboración surgida del Ministro Marco Aurelio Soto (1875), quién le apostó a la propuesta de diversificación de los niveles educativos, diseñando una ley por cada nivel; el Ministro de Instrucción Pública, Lorenzo Montufar (1877) opta por un planteo unificado, y por ello decide denominarle a la nueva regulación “Ley General”, porque en una sola incluye los tres niveles de la instrucción pública.

Es así como en el artículo 1º parte por disponer: “La enseñanza pública se divide en: Primaria: elemental y complementaria de los 6 a los 12 años. Secundaria y Superior o Profesional“. Desde donde empieza el proceso revisionista con el propósito de dotar de sistematicidad e integralidad a la instrucción pública.

Los artículos 2º y 3º se dedican respectivamente a la reafirmación de los clásicos principios educativos liberales de gratuidad y obligatoriedad de la instrucción pública. En dicho aspecto mantiene la línea de la reforma educativa de 1875; introduciendo variantes sobre todo en la condición de obligatoriedad, con un sentido más riguroso que extrema en un espíritu de represión legal. Así es como define una obligatoriedad educativa vigilada en su cumplimiento bajo la estrecha responsabilidad de la autoridad local (art. 4º), y sancionado con amonestación previa y posterior multa no menos de cuatro reales ni que exceda de dos pesos, duplicándose la multa en caso de reincidencia, y cuando esta no pueda hacerse efectiva, sustituía con prisión a razón de un día por cada dos reales, a los padres, tutores o encargados que incumplieren en no enviar a sus hijos o tutelados a la instrucción de la primera enseñanza cuya obligatoriedad abarcaba de los 6 a los 12 años. Tal era la importancia estratégica que la gestión liberal depositaba en el factor educación, que encontraba que el no acceso a ella, implicaba la negación a

todo tipo de emancipación y por consiguiente de desarrollo social. La falta de escolaridad era concebida por una parte como un freno para acceder a los cambios socio-culturales visualizados, y por otra la amenaza que implicaba una masa ignorante fácil presa del fanatismo confesional y conservador, y por lo mismo reacia a toda propuesta transformadora.

Complementariamente a la regulación de obligatoriedad, se atendía la problemática de la cobertura, estableciéndose que en todo pueblo, aldea o caserío en que hubiera 400 o más habitantes, además de las escuelas primarias elementales, habría una escuela complementaria para niños y otra para niñas. (Art. 33). Análisis de lo obligatorio lo vincula a que tuvo que ver con el requerimiento de la formación de mano de obra en los centros urbanos que requerían de obreros y trabajadores de la urbanidad.

En relación a la instrucción privada, fue característica de la gestión liberal, excluirla de la identificación legal y hacer alusión solo a la instrucción pública, asignándole en tal regulación de connotación pública, un espacio para normar lo mínimo de la instrucción privada. Fue frecuente en la legislación educativa de la primera generación liberal, así como en los instrumentos legales de la segunda generación, hacer énfasis en la garantía de la libertad de enseñanza devenida de libre funcionalidad de centros educativos privados. Es así como la ley determinaba en su artículo 48: “Cualquier persona o asociación particular tiene el derecho de abrir en la República escuelas o colegios de enseñanza, mediante autorización dada por el Gobierno, a quién se presentará el programa de las materias que hayan de enseñarse.” Así mismo, el Gobierno tenía el derecho de inspección de todos los establecimientos de enseñanza privada. (Art. 51)

En el campo curricular, se mantenía el enfoque dualista, de separar el plan de estudios de niños y de niñas, por motivos propiamente de género; así se establecían como Planes de Estudios los siguientes:

Tabla No. 17
Plan de Estudios Instrucción Primaria para niños
Ley General de Instrucción Pública 1877

Primaria Elemental	Primaria Complementaria
1. Lectura 2. Escritura 3. Principios elementales de Gramática Castellana con ejercicios prácticos 4. Principios de Aritmética y sistema legal de pesos, medidas y monedas 5. Conocimientos elementales de moralidad y urbanidad 6. Nociones elementales de higiene (sic) 7. Lecciones sobre objetos	1. Ampliación de las materias de la enseñanza elemental 2. Rudimentos de Geografía y de Historia en especial de Centro América 3. Nociones elementales de geometría dibujo lineal y de agricultura 4. Rudimentos de Física, Química e Historia Natural.

Fuente: Análisis de la presente investigación

Tabla No. 18
Plan de Estudios Instrucción Primaria para niñas
Ley General de Instrucción Pública 1877

Primaria Elemental	Primaria Complementaria
Además de los ramos establecidos para los niños, las labores propias del sexo.	Además de las materias para los niños con excepción de la agricultura, comprende toda clase de trabajos de mano y adorno propios del sexo.

Fuente: Análisis de la presente investigación

Por su parte, el plan de estudios de la segunda enseñanza marcaba una acentuada tendencia positivista, manteniendo el perfil de alto nivel de cientificidad, y el dualismo curricular en cuanto a la diferencialidad de planes de estudio entre varones y damas, se marcaba más que en el nivel primario; excluyendo de varias materias a la enseñanza femenina, lo que hacía un tratamiento educativo desigual, que negaba al género femenino el acceso a determinadas ramas del conocimiento científico.

Tabla No. 19
Plan de Estudios Segunda Enseñanza
Ley General de Instrucción Pública 1877

Niños	Niñas
1. Lectura perfeccionada y caligrafía 2. Gramática Castellana completa 3. Gramática Latina 4. Retórica y poetiza 5. Aritmética práctica y demostrada 6. Algebra elemental 7. Geometría elemental y del espacio 8. Trigonometría rectilínea 9. Topografía 10. Teneduría de libros 11. Geografía universal y la especial de Centro América 12. Historia Universal elemental y la completa de Centro América 13. Elementos de Historia Universal 14. Mecánica y Física 15. Principios Generales de Química 16. Francés 17. Inglés 18. Psicología y Lógica 19. Filosofía Moral 20. Nociones de Fisiología e Higiene (sic)	1. Los Estudios enumerados para el plan de estudios de niños, con excepción de los numerales: 3, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18 y 19 2. Geometría Elemental 3. Física Elemental 4. Canto, música y baile 5. Labores propias del sexo, dibujo aplicado a esas labores 6. Higiene (sic) doméstica

Fuente: Análisis de la presente investigación

La organización de los estudios se establecía en cinco cursos de un año cada uno para el caso de los varones y para las damas en cuatro cursos. Los cursos de dibujo natural, canto y música eran opcionales para los varones. Se dejaba a los reglamentos respectivos que determinaran las materias que corresponderían se decía a cada curso, en referencia a ciclo o año de estudios. Por consiguiente la duración total de los estudios de secundaria era de cinco años para los varones y de cuatro años para las damas. Al finalizar los estudios, se realizaba un examen general y a los que fueren aprobados se les otorgaba el título de Bachiller en Artes. En ese sentido, la revisión de la normativa legal educativa, mantuvo sin variar la decisión primaria de la reforma educativa de 1875, por la cual el

bachillerato pasaba a conformar la segunda enseñanza y se extraía de la educación superior, determinación que quedó plasmada para siempre en el contexto educativo nacional.

En materia de educación superior, se requiere tener presente a que a ésta le precedía una reforma previa a su Ley Orgánica, y que se había formulado el mismo año de su emisión, con una diferencia de cinco meses (1º de julio de 1875-7 de diciembre de 1875). Dicha reforma fue orientada con mayor énfasis a la regulación de la Facultad de Ciencias Eclesiásticas, y como señala Miller (1976, pp. 390-391-392)

El artículo 2o de la reforma, o reglamento como fue llamado, establecía que: “Serán doctores de la facultad los eclesiásticos que hagan su carrera conforme a lo dispuesto por la ley orgánica de instrucción superior, y a lo dispuesto en el presente reglamento. Este no privaba en nada a los licenciados y doctores nacionales de sus derechos adquiridos, en orden al uso de los títulos y el libre ejercicio de sus funciones; lo único que se declara es que no serán doctores de la facultad de ciencias eclesiásticas de la Universidad Nacional, ni gozarán de los derechos y preeminencias consiguientes a este título mientras no verifiquen su incorporación.” (...) Estas reglamentaciones dieron a la universidad e indirectamente, a las autoridades civiles, una importante participación en el conferimiento de los grados doctorales en ciencias eclesiásticas y en la selección de los eclesiásticos para las cátedras en la facultad. (...) La ley orgánica de educación y el reglamento intentaban obtener un mejor clero educado; empero, el solo hecho que la universidad estatal fuera la que estaba a cargo de la educación religiosa superior, significaba el desarrollo de un clero verdaderamente nacional. En resumen, el estado impartía y al mismo tiempo controlaba la educación del clero.

“El 20 de noviembre de 1876, Barrios ordenó la fundación de una segunda universidad nacional en Quetzaltenango. Se la llamó Universidad de Occidente y se gobernaba por los mismos estatutos de la Universidad Nacional en la capital.” (Miller, 1976, p. 392-393).

Las disposiciones del control formativo del clero nacional, debieron generar diversas tensiones, al extremo que luego de un efímero período de vigencia de cerca de 4 meses, el presidente Barrios, promulgaba el 7 de abril de 1876, el decreto 76, por el cual se revertían las disposiciones que aludían a la formación universitaria del clero, ya no incluyendo a la Facultad de Ciencias Eclesiásticas, la que deja partir de dicha disposición de ser parte de la Universidad de Guatemala.

Entre las principales regulaciones que impulsaban las nuevas reformas a la educación superior, estaba la del incremento de unidades facultativas, de alguna forma producto de la diversificación de algunas de ellas. El nuevo número de facultades reconocidas era de seis, resultado de la separación de los estudios de Notariado de la carrera de derecho, por su parte, los estudios de farmacia se separaban de la carrera de medicina, a lo que se adicionaban las nuevas facultades de Filosofía y la de Ciencias Físico-Matemáticas y Naturales. (Miller, 1976). Estas dos últimas facultades, la ley establecía que se implantarían hasta 1878.

Desde la correlación de adecuaciones e innovaciones la Ley General de Instrucción Pública, de 1877, incluía en su reconocimiento de facultades las mismas seis de la última reforma de 1876, con la diferencia que a la Facultad de Filosofía se le adhería “y Letras”. Así mismo establecía los planes de estudio de cada una de las facultades reconocidas.

Para efectos de graduación profesional de la educación superior, al concluir los estudios respectivos en cada facultad y después del examen general, se confería el título de licenciado, suficiente para el ejercicio público de la profesión. Y los que

habiendo obtenido el referido título de licenciado aspiraran al honorífico de doctor, deberían someterse a las prescripciones establecidas en los reglamentos. Tanto el título de licenciado como el de doctor se expedían por el Jefe de Estado con la firma del ministro del ramo.

El gobierno de la universidad quedaba integrado por un rector, consejo universitario, un secretario general, un tesorero, un contador y un bibliotecario, cuya esencia poco ha variado en la posteridad.

En materia de organización de la instrucción pública, en la reforma educativa de 1875, se creó a cargo de la misma a una Dirección General de Instrucción Pública, bajo la inmediata dependencia de la Secretaría del ramo, con el nuevo proceso legal revisionista de 1877, pasa ser el Consejo Nacional de Instrucción Pública, que de un órgano unipersonal pasa a ser un ente colegiado, integrado por el Rector de la Universidad de Guatemala, quién lo preside y seis personas nombradas por el gobierno. El secretario del Consejo pasa a ser el Secretario General de la Universidad.

Entre las atribuciones que se le asignan al citado Consejo, se encuentran: (art. 70)

- Proponer al gobierno la reforma de leyes y reglamentos de la instrucción pública, la creación y supervisión de cualquier establecimiento público de enseñanza y la creación o supresión de cátedras.
- Estudiar y proponer al gobierno todos los medios que conduzcan a difundir la ilustración en la República.
- Fijar los programas de enseñanza y modificarlos según convenga.

Sin embargo, y a pesar de la instancia colegiada, la ley era determinante al fijar que la suprema dirección e inspección de la instrucción pública recaía en el Ministerio del Ramo, en donde se incluía la enseñanza superior. Quedaba

establecido que el ministro de instrucción pública podría visitar las universidades cuantas veces se lo permitan sus atenciones. En tales visitas estaba facultado a pedir toda clase de informes, a hacer las observaciones y prevenciones que creyera convenientes. (Arts. 71 y 72).

Para efectos de supervisión de los procesos educativos en primaria, en la reforma educativa de 1875, el proceso de inspección estaba asignado al Director General de Instrucción Pública, quien tenía a su cargo la inspección suprema de todas las escuelas; quien asumía en ese rol la categoría de Inspector General de la Instrucción Pública, y se descentralizaba en inspectores departamentales y locales. En la revisión legal de 1877, se designaban empleados para vigilar, facilitar y mejorar el efectivo cumplimiento de lo previsto en dicha ley.

Para la enseñanza primaria y secundaria se designaba a un director e inspector general. Y la descentralización para la enseñanza primaria operaba únicamente con tres inspectores de sección, llamados del centro, de oriente y de occidente, y siete inspectores de distrito, que abarcaban cada uno dos o tres departamentos de los que se compone la República.

Tercera Fase, Acción I: Promulgación de la Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública, Decreto 254 del 13 de octubre de 1879.

A escasos dos años de vigencia de haberse impulsado la segunda reforma legal de la instrucción pública, contenida en la Ley General de 1877, Decreto 179, se da paso a una tercera reforma legal general educativa, mediante la promulgación de la Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública, Decreto 254, del 13 de octubre de 1879. Por su misma naturaleza reglamentaria, específica en procedimientos, requisitos y regulaciones propias de un desarrollo reglamentario posterior, hace de dicha ley la disposición legal de la educación más amplia, contenida en 369 artículos.

El único considerando que formula la nueva reforma legal de la educación, se sustenta en: “Que la instrucción es hasta cierto punto vana y estéril sino es de una aplicación práctica para el individuo y la sociedad; y que para lograr este objeto se necesita reformar las disposiciones que reglamentan tan importante ramo.” (Recopilación de Leyes, 1883).

Dicho postulado deja entrever, que a pesar de lo regulado con anterioridad en materia educativa, la segunda generación de liberales, no estaba conforme con lo logrado sobre todo en materia de resultados concretos. Pareciera que el pensamiento liberal de la época demandaba de cambios emergentes que pudieran ser verificables, y por ello se explica que en la nueva reforma legal buscan mediante la fórmula de especificar procedimentalmente los apartados de la ley, garantizar el cumplimiento efectivo de la misma.

Al respecto Miller, refiere: “Poco antes que el Presidente Barrios terminara su segunda administración, se emitió otro decreto educativo que era un resumen de la legislación educativa en todos los niveles de la instrucción. El decreto promulgado el 13 de diciembre de 1879, no introducía innovaciones radicales pero aclaraba y aumentaba los primeros decretos educativos. Volvía a ratificar el

derecho natural a la educación pública. Se permitía continuar la educación privada pero bajo vigilancia estatal.” (1976, p. 361).

La nueva ley reafirma los postulados liberales de la educación, que ya venían signándose en las leyes anteriores, como lo es la garantía de la libertad de enseñanza en la República, sin embargo, el principal campo en este tema, lo hace algo que no se había declarado expresamente en la legislación anterior, como lo es que la “...enseñanza que se da a expensas del Estado, es puramente laica...”, (Art. 2º.), la citada disposición implica el reconocimiento expreso por primera vez en la legislación educativa de la educación laica en Guatemala, que allana el camino para que en ese mismo año a escasos dos meses tal disposición por la vía ordinaria, se ratifique a nivel constitucional.

De la misma forma la nueva legislación ratifica su “neutralidad”, en relación a la enseñanza privada, al determinar que: “La enseñanza privada es fomentada por el Gobierno, no ejerciendo sobre ella, más que la vigilancia que demandan la conservación del orden, la moral y las leyes.” (Art. 3º.)

El nuevo ordenamiento legal divide a la instrucción pública, al igual que las anteriores leyes en: primaria, secundaria y profesional equivalente a la hoy educación superior.

En relación a la instrucción primaria, no se evidencia mayores cambios, manteniéndose el esquema por el que se dividía dicho nivel en primaria elemental y complementaria, mismo que en esencia subsiste a la fecha con poca variación en más de 135 años. Así mismo, se ratifica la gratuidad y la obligatoriedad en el caso de ésta última en la primaria elemental, abarcaba desde los seis hasta los catorce años. La misma ley aclaraba que la educación complementaria no era obligatoria, sin embargo, las autoridades influirán en lo posible para que no se careciera de ella. De ahí la continuidad del principio liberal, que la obligatoriedad actual del Estado llega hasta el ciclo básico. De igual forma la organización del

nivel primario a nivel nacional, no tiene mayor cambio, manteniéndose la división en departamentos y distritos escolares.

Para los legisladores liberales era importante subrayar la finalidad educativa principal, misma que la orientaban en "... la formación de hombres con la suficiente instrucción y moralidad para ser dignos de una sociedad republicana y libre". (Art. 10). Y enfatizaban al disponer que para conseguir tal objeto, los maestros deberían cuidar que se inculcase en sus alumnos:

- ideas de libertad, igualdad y fraternidad,
- orden,
- progreso,
- unión centroamericana,
- amor a la patria,
- amor al trabajo y,
- en general todas aquellas ideas que elevaran el sentimiento moral y que se consideraba eran la base de una sociedad bien organizada." (Art. 11)

Prácticamente era todo un código liberal-positivista, cuya consigna era superar el adoctrinamiento confesional que los docentes recibían desde sus núcleos familiares y que los trasladaban a los centros educativos, práctica no desterrada por completo en la educación actual.

Miller aprecia que "Estos decretos y enmiendas dejaron claro que el gobierno deseaba una educación centralizada, con un control estatal, laica y con estudios prácticos." (1976, p. 362)

En cuanto al desarrollo del plan de estudios que se planteaba en el nivel primario, sí se operaban cambios en la modificación e introducción de algunas asignaturas en relación al plan anterior, la tabla comparativa a continuación ilustra el contraste en cuanto a la variación de las materias previstas.

Tabla No. 20

**Cuadro comparativo del Plan de Estudios Instrucción
Primaria Elemental para niños
Ley General de Instrucción Pública de 1877 y la Ley Orgánica y
Reglamentaria de Instrucción Pública de 1879**

Primaria Elemental Ley de 1877	Primaria Elemental Ley de 1879
1. Lectura 2. Escritura 3. Principios elementales de Gramática Castellana con ejercicios prácticos 4. Principios de Aritmética y sistema legal de pesos, medidas y monedas 5. Conocimientos elementales de moralidad y urbanidad 6. Nociones elementales de higiene (sic) 7. Lecciones sobre objetos	1. Lectura 2. Nociones prácticas de la lengua patria 3. Aritmética 4. Lecciones sobre objetos 5. Escritura y dibujo lineal 6. Geografía e historia 7. Moral y urbanidad 8. Ejercicios calisténicos

Fuente: Análisis de la presente investigación

Desde la ley se establecía que el estudio de los ramos, se haría en 6 cursos de cinco meses cada uno, durando cada clase en cada grado 30 minutos con intervalos entre cada uno de 10 minutos.

El plan de estudios para niñas mantenía la similitud con el de niños que se venía planteado desde las leyes anteriores, con la excepción que para las niñas se requería economía doméstica y jardinería, temática que en parte también ya era de observación desde el plan de estudios anterior.

Sin embargo, el aporte más significativo de cambio lo consistió el hecho que desde la propia ley se contempla y se incluye lo que para tal época se denomina el “programa de enseñanza”, que sin duda sienta el precedente de la ruta programática educativa, que viene aproximarse a lo que en el currículo actual se identifica como malla o tendido curricular.

Se copia a continuación, el original del programa que venía inserto en el mismo contenido de ley, con lo que no se reparaba en especificaciones.

Tabla No. 21
Original del Programa de Instrucción Primaria Elemental

PROGRAMA DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS ELEMENTALES.

PRIMER AÑO.		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO.	
<i>Sesto grado.</i>	<i>Quinto grado.</i>	<i>Cuarto grado.</i>	<i>Tercer grado.</i>	<i>Segundo grado.</i>	<i>Primer grado.</i>
Lectura: deletreo.			Lectura progresiva.		
Aritmética.					
Lecciones sobre objetos.					
Escritura y dibujo.					
Ejercicios calisténicos.		Geografía é historia.			
Moral y urbanidad					

Las líneas horizontales en cada grado, significan la continuación de las materias precedentes.

Fuente: Decreto 254, Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública de 1879, Recopilación de Leyes, Tomo II, 1883

Por su parte la enseñanza primaria complementaria también operó modificaciones en relación al planteo que venía de la ley anterior, al igual que la escuela elemental, la complementaria el estudio de los ramos se hacía en seis cursos de cinco meses cada uno. En cuanto a los ejercicios calisténicos constituyen el primer antecedente de la educación física, se mantuvieron en ambas escuelas en forma diaria, agregándose ejercicios de música vocal, orientados a fomentar el conocimiento de las notas musicales y el canto. Se hacía hincapié en ambos ciclos, en que los profesores debían de inculcar los principios de moral y de un modo práctico enseñar las reglas de urbanidad y buenas maneras, enseñanza que se situaba durante los días sábados.

Tabla No. 22

**Cuadro comparativo del Plan de Estudios Instrucción
Primaria Complementaria para niños
Ley General de Instrucción Pública de 1877 y la Ley Orgánica y
Reglamentaria de Instrucción Pública de 1879.**

Primaria Complementaria Ley de 1877	Primaria Complementaria Ley 1879
1. Ampliación de las materias de la enseñanza elemental	1. Ampliación de los estudios de los ramos que corresponden a las elementales
2. Rudimentos de Geografía y de Historia en especial de Centro América	2. Escritura y dibujo
3. Nociones elementales de geometría dibujo lineal y de agricultura	3. Gramática Castellana
4. Rudimentos de Física, Química e Historia Natural.	4. Aritmética completa
	5. Teneduría de libros
	6. Nociones de Historia Natural
	7. Constitución de la República

Fuente: Análisis de la presente investigación

En relación a la metodología de enseñanza, el liberalismo-positivista en el campo educativo se decantó por el sistema objetivo, y desde la ley se le consideraba como el más apropiado para conseguir la mayor suma de conocimientos prácticos en poco tiempo. Desde la misma ley, se enfatizaba que eran inadoptables los métodos y sistemas que tendieran solamente a desarrollar la memoria con perjuicio de la inteligencia. A pesar de tal previsión legal desde los decenios últimos del siglo XIX, la práctica memorística fue una constante en la educación nacional de todo el siglo XX, con lo que dicho alcance de la ley, no logró en la práctica real de las aulas desterrarse completamente, por la ausencia de metodologías pertinentes y adecuadas que acompañaran la prescripción legal.

En relación al sistema objetivo de enseñanza, Torres A., refiere que: “Los contenidos educativos basados en la objetividad, consideraban que el hombre, a diferencia de otros seres organizados, extendía o heredaba indefinidamente sus conocimientos, así, cada generación humana, además de recibir un legado cultural, aportaba nuevos descubrimientos a la ciencia que como parte de la cultura se le había transmitido. (...) En Guatemala se consideró que uno de los

grandes deberes del hombre moderno era educar a la juventud para llenar una condición de existencia, y así preparar a quienes habían de sucederles en la vida.” (2000, p. 219).

Torres A. citando a uno de los ideólogos del positivismo liberal, como lo fue L. F. Mantilla, señala que:

La enseñanza objetiva, basada en la ciencia, no descuidaba el desarrollo del sentimiento moral y religioso. Sin negar a Dios se le conocía en el orden, en la armonía del universo, en sus obras, en sus manifestaciones, en toda la creación, en los atributos y las acciones del alma de los hombres buenos; se le conocía también a través de la observación que se desarrollaba por el estudio detenido de la naturaleza y que revelaba al hombre lo limitado de su inteligencia. Conociendo y estudiando la naturaleza se desarrollaba y fortalecía el sentimiento moral y religioso, que hacía que los seres racionales responsables contribuyeran al orden, a la armonía del presente y del progreso moral e intelectual del futuro. (2000, pp. 219-220)

El régimen educativo liberal, a ocho años de permanencia, todavía pendía de poder resolver el déficit docente formado en la corriente positivista-liberal, lo cual reconocía en el propio texto de la ley, de forma que establecía que para ser director de una escuela primaria era necesario haber obtenido el título correspondiente, pero mientras se proporcionaba el personal necesario, se podría recurrir a personas que acreditaran aptitud y moralidad, bien comprobadas.

En el campo disciplinario escolar, los castigos físicos reminiscencia de la instrucción colonial y muy arraigados en el proceso educativo hasta adentrado el siglo XX, se buscaron desde la lectura de la legislación liberal, su puntual exclusión, y de forma expresa tal aspiración se reafirmó en los términos de: “Los únicos castigos que se permiten en las escuelas son: amonestación privada o en presencia de los alumnos, privación de recreo, prolongación de horas de trabajo,

notas de mala conducta, aislamiento y otros que como los anteriores, no sean infamantes ni puedan alterar la salud o el desarrollo de los niños. En caso que un niño sea incorregible será expulsado de la escuela por la Junta local, previo informe del director.” (Art. 55)

De igual forma se preveía el estímulo escolar, estableciendo para el efecto que los premios consistirían en menciones y certificados honoríficos o en libros; quedando o prohibidos los premios en dinero y la adjudicación de medallas u otra clase de condecoraciones. Infortunadamente esta clase de incentivos dejó de continuarse aplicando con la regularidad necesaria, diluyéndose con el paso del tiempo en la educación pública, con lo cual se desaprovechó el efecto positivo del estímulo a los mejores rendimientos escolares.

En cuanto a la periodización de los estudios en el nivel primario se establecía que al año habría dos períodos, en cada uno de los cuales se enseñaban las materias programadas que correspondían a un grado o curso. De forma que el primer período comprendía del 1º de enero al 20 de mayo, con un lapso intermedio de diez días en donde se verificarían los exámenes privados. El segundo período abarcaba del 1º de junio y concluía el 20 de octubre. Al igual en los diez días siguientes se programaban los exámenes públicos y las distribuciones de premios.

Los exámenes de fin de curso eran practicados por jurados compuestos por personas ajenos al establecimiento donde se había impartido el estudio, y regularmente se integraba con integrantes de la Junta local. El profesor de la clase podía asistir al examen y tan solo se le concedía voto informativo. Se otorgaba para el efecto las calificaciones de aprobado y suspenso, mismas que eran secretas, y los examinadores las daban depositando en una urna una bola blanca o negra según el alumno fuere aprobado o no.

Los meses de noviembre y diciembre se destinaban para vacaciones.

Algunos procedimientos educativos instituidos en la ley, constituyeron verdaderos avances que incluso de haberse mantenido hubiesen sido factores decisivos para la reducción con el tiempo del severo analfabetismo y déficit educacional, y cuya aplicación continua siendo vigente en la actualidad, tal como lo refieren los medios para hacer efectiva la asistencia a la escuela. Al respecto, se establecía que se debía levantar un censo general por parte de las Juntas departamentales y locales de los niños de 6 a 14 años, en el mes de diciembre de cada año. De dicha información se determinaba la obligación de matriculación de los niños por parte de los padres o guardadores de los niños.

Este procedimiento se articulaba a una disposición de apercibimiento en la cual los padres o guardianes que después de ser apercibidos dos veces por la Junta local, no enviaren a sus niños a la escuela y no comprobaran haber causa justa para que no asistan, debían pagar una multa a beneficio de los fondos de la Instrucción Pública, que no debía exceder de cinco pesos, la cual sería impuesta por la misma Junta. (Art. 99)

En relación a las escuelas primarias se previeron la continuidad de algunas ya establecidas y se innovaron otras:

- *Escuelas diurnas*: previstas en cada cabecera departamental y proyectando por lo menos una escuela complementaria;
- *Escuelas elementales rurales*: éstas podrían ser permanentes, periódicas o ambulantes, según la importancia de los caseríos, aldeas, haciendas o localidades; y cabe mencionar fue una previsión legal no superada incluso por la legislación educativa actual;
- *Escuelas dominicales*: se orientaban para escuelas mixtas y preferentemente para un nivel todavía incipiente como lo eran las escuelas de párvulos, y se especificaba, según el sistema de asilo o kindergarten;
- *Escuelas nocturnas*: se establecían en las cabeceras departamentales y se decía en demás poblaciones notables. Estas equivalían a las escuelas

primarias elementales, y su plan de estudios sufría variación agregándose la enseñanza elemental de geometría práctica, mecánica, física y química industrial.

En materia de instrucción secundaria que abarcó el Título II de la nueva ley educativa, a dicha instrucción se le fijó como objeto el hacer que los jóvenes perfeccionaran y aumentaran los conocimientos adquiridos en las escuelas primarias, preparándolas para seguir una carrera profesional.

En materia de plan de estudios comparándolo con el de la anterior legislación se contrastan las variaciones siguientes:

Tabla No. 23
Cuadro comparativo del Plan de Estudios de Segunda Enseñanza para niños
De la Ley General de Instrucción Pública de 1877 y
la Ley Orgánica y Reglamentaria de 1879

Niños Ley 1877	Niños Ley 1879
1. Lectura perfeccionada y caligrafía	1. Gramática Castellana
2. Gramática Castellana completa	2. Francés
3. Gramática Latina	3. Inglés
4. Retórica y poetiza	4. Aritmética,
5. Aritmética práctica y demostrada	5. Álgebra,
6. Álgebra elemental	6. Geometría y Trigonometría rectilínea
7. Geometría elemental y del espacio	7. Teneduría de libros
8. Trigonometría rectilínea	8. Ética e Historia de la Filosofía
9. Topografía	9. Geografía Descriptiva
10. Teneduría de libros	10. Historia Antigua y de la Edad Media
11. Geografía universal y la especial de Centro América	11. Historia Moderna
12. Historia Universal elemental y la completa de Centro América	12. Cosmografía y Geografía Física
13. Elementos de Historia Universal	13. Gramática General y Retórica
14. Mecánica y Física	14. Nociones de Mecánica y Elementos de Física
15. Principios Generales de Química	15. Elementos de Química
16. Francés	16. Nociones de Historia Natural
17. Inglés	17. Nociones de Fisiología e Higiene (sic)
18. Psicología y Lógica	18. Psicología y Lógica
19. Filosofía Moral	19. Geografía e Historia de Centro América
20. Nociones de Fisiología e Higiene (sic)	

Fuente: Análisis de la presente investigación

De contraste indicado se puede verificar que la enseñanza secundaria, no sufrió mayor variación, y que mantuvo el planteamiento de exhaustivo contenido enciclopedista, -propio del enfoque positivista-, y que implicaba la disponibilidad de un profesorado versado en tal diversidad de especialidad temática con la cantidad suficiente para cubrir la cobertura educativa de la época. Como Miller señalara: “La revisión final de la educación secundaria durante el segundo período presidencial de Barrios, se realizó el 13 de diciembre de 1879, con la promulgación del decreto No. 254, que incorporaba, con unos pocos cambios, todas las reformas educativas previas. No había ningún cambio esencial en el plan de estudios...” (1976, p. 378)

Los programas de estudio de los institutos, se preveía su enseñanza en cinco años escolares a cada uno de los cuales correspondía un curso. Los exámenes mantenían la costumbre de la época de ser practicados por un tribunal o jurado examinador compuesto de una terna. Tales pruebas eran individuales y por materias separadas, para lo cual los miembros del tribunal examinador emitían su voto, estableciéndose las calificaciones de sobresaliente, bueno y aplazado, y con dos buenos como mínimo se aprobaba un examen y el curso.

En los institutos los alumnos se clasificaban en:

- *Internos*: los que se educaban por cuenta de la Nación, y todos los que quisieran vivir en el establecimiento pagando una pensión,
- *Medio-internos*: los que recibían la enseñanza y alimentación pero no dormían en el establecimiento,
- *Externos*: recibían enseñanza gratuita.

Al igual que en la instrucción primaria, en la secundaria también se innovaba la introducción de la figura del programa de estudios, como una forma organizativa que buscaba precisar la efectividad del proceso educativo. A continuación se copia el original del programa que venía inserto en el mismo contenido de ley.

Tabla No. 24
Original del Programa de Instrucción Secundaria

PRIMER AÑO.	SEGUNDO AÑO.	TERCER AÑO.	CUARTO AÑO.	QUINTO AÑO.
Gramática castellana.	Nociones de Historia natural.	Psicología y Lógica.	Ética é Historia de la Filosofía.	Gramática general y Retórica.
Francés.				Nociones de Mecánica y elementos de Física.
Inglés.				Elementos de Química.
Aritmética.				Nociones de Fisiología é Higiene.
Cosmografía y Geografía física.	Algebra.	Geometría y Trigonometría.	Teneduría de libros.	Geografía é Historia de Centro-América.
	Geografía descriptiva	Historia antigua y de la edad media.	Historia moderna.	

Fuente: Decreto 254, Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública de 1879, Recopilación de Leyes, Tomo II, 1883

Cabe señalar que en ese período histórico todavía no había incursionado en la práctica pedagógica el concepto de currículo de estudios, por consiguiente los contenidos curriculares, se disponían en las leyes de educación, por lo mismo un cambio de un plan de estudios, implicaba que tener introducir reformas, cuando no reformar en su totalidad la ley, y que fue práctica recurrente en la gestión de gobierno de la segunda generación liberal. Y en el presente Decreto 254, la distribución temática y lo que hoy se conoce como contenidos mínimos, fue objeto de regulación específica en diversos artículos de la misma.

Sin embargo, el mayor cambio en el nivel secundario se operó en lo atinente a la formación magisterial, contrariamente a la forma en que venía tratando la misma, se produce el cambio en el que se suprime la funcionalidad de centro educativo independiente, como le había otorgado disposiciones legales anteriores, y pasa a reducir su categoría a una sección adscrita. Es así como en la reforma legal se establece que la enseñanza normal la comprendía una sección que se establecería en cada uno de los institutos y colegios de segunda enseñanza.

Al respecto señala González: (2005, p. 287)

La educación secundaria se mantuvo separada de la educación normal, que fue igualmente instituida en 1875. Sin embargo, por efectos de la Ley del 13 de diciembre de 1879, contenida en el decreto número 253²⁹, “se suprimen las escuelas normales como entidades independientes”, “y se transforman en parásitas de los institutos de segunda enseñanza” /citando a Mardoqueo García/; Esta anómala situación, inspirada probablemente en un espíritu de economía, prevaleció hasta 1887, en que quedaron definitivamente separadas las escuelas normales de los institutos de segunda enseñanza, salvo en algunos departamentos en donde las necesidades obligaban a que estos centros continuaran unidos.

González Orellana sostiene la hipótesis, que la reversión de condiciones de las escuelas normales al adscribirlas a los institutos de secundaria, obedeció a condiciones de economía presupuestaria; esto es porque no se ha encontrado evidencia precisa que explique por qué un proyecto de tanto interés en la educación liberal, como lo fue la formación docente, de repente sufre un retroceso. Por nuestra parte, en este estudio, planteamos como hipótesis que el mismo hecho que los planes de estudio estuvieran permeados de temática enciclopédica, tanto en la secundaria como el magisterio, demandaba toda una oferta especializada de disponibilidad docente, con la que no se contaba, debido a que se provenía de un período oscurantista que se había negado a la formación docente, y que por lo mismo lo que saturaba el medio era el enfoque de la enseñanza confesional, que hacía se careciera del recurso humano formado con base científica. Frente a ello, la opción temporal más viable, mientras se formaba ese recurso humano, era fusionar en un mismo centro educativo al nivel secundario y al magisterial, para un provecho más óptimo del personal docente, que así podía cubrir las materias afines en ambos procesos educativos. De la

²⁹ A pesar que Gonzáles Orellana, cita como número del decreto el 253, el número correcto es 254.

importancia que la gestión liberal, le prestó a la formación docente se desprende de las propias palabras del presidente Barrios, cuando dirigiendo su mensaje a la Asamblea Constituyente en 1876, expresa: “Los gastos se hicieron gravosos porque el gobierno se veía obligado a reemplazar a los jesuitas y los miembros de las demás órdenes religiosas, y así evitar la enseñanza del fanatismo e ideas antisociales, y poner el sistema educativo en armonía con las necesidades del siglo XIX”. (Citado en Miller, 1996, p. 370)

Para efectos de ingresar al estudio de la carrera magisterial, se requería por la ley el mínimo de 15 años de edad. Los estudios tenían una duración de tres años, haciéndose énfasis en que los mismos debían enfocarse al sistema de enseñanza objetiva. Metodología que como ya se citó era la que estaba en boga y por la que se decantaba la educación liberal. Misma que se sostenía en la doctrina que postulaba según Mantilla, “...en la educación moral basada en la existencia normativa de la sociedad /desde donde/ se entendió y se explicó a través de la razón. Al igual que los principios positivistas, la moral se iniciaba en el individuo, se le enseñaba a coordinar sus actos, a sistematizar sus sentimientos, a armonizar sus energías, dándole unidad a su vida (...) La moral basada en su postulado *vivir para el otro*, era un elemento necesario para alcanzar la fórmula positiva: orden por base, amor por principio progreso por finalidad.” (Citado en Torres A. 2000, p. 220)

La enseñanza objetiva compartía los postulados de la educación positivista, lo cual la hacía objeto del rechazo de la instrucción religiosa, la cual argumentaba que descuidaba el sentido moral y religioso de la vida. Y es a lo que Miller le denomina “religión y moralidad científica”, cuya descripción se acerca a lo que cita extractada de la Revista Universidad de Guatemala (1/01/1878):

...puedo decir que uno de los principios más importantes de la educación era el conocimiento de las ramas más útiles del saber: lectura, escritura, contabilidad, matemáticas, física, fisiología, mecánica, astronomía, ciencias

naturales, química, filosofía, leyes y medicina. Un curso de religión podía llenar este objetivo si se estudiaba el universo en que se encontraba lo inmutable, todas las sabias y eternas leyes de Dios, que sirven como normas de conducta. Este tipo de curso de religión de acuerdo con la publicación no significa la sujeción de la educación religiosa a alguna jerarquía eclesiástica. (Citado en Miller, 1996, p. 367)

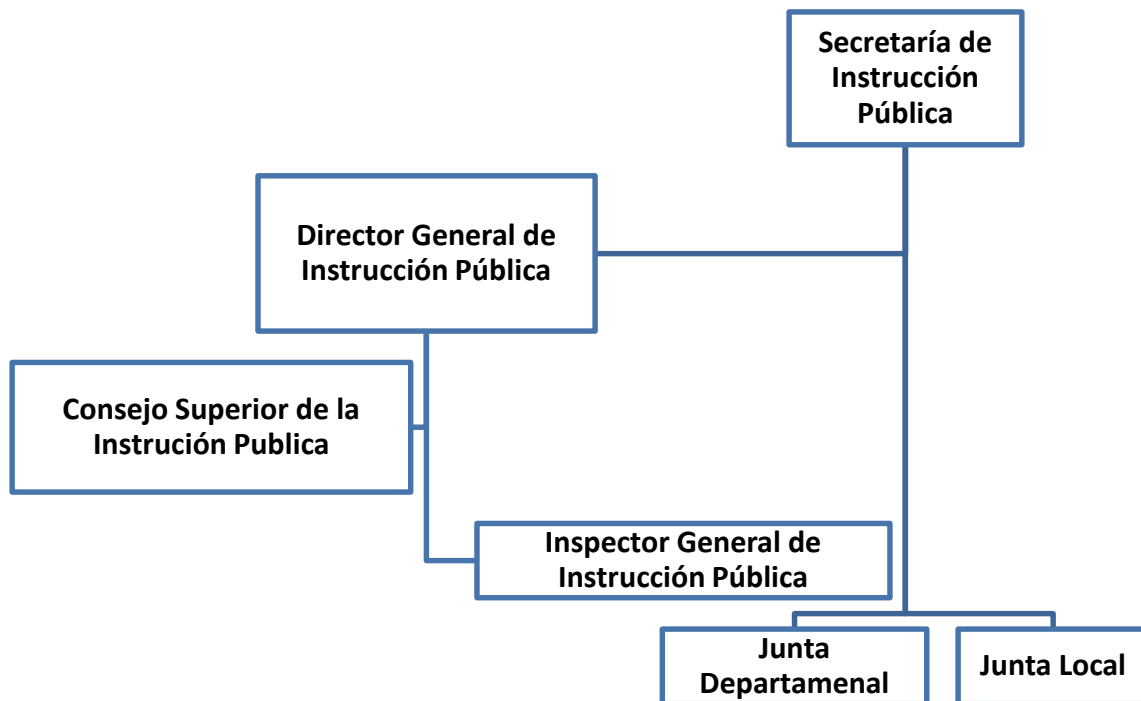
En materia de plan de estudios de la carrera magisterial, en el primer año se contemplaba entrar a perfeccionar en los ramos, que se hayan estudiado en las escuelas primarias complementarias. En el segundo y tercer año, se estudiaba fisiología e higiene, elementos de álgebra y geometría, traducción de los idiomas francés e inglés y pedagogía teórica práctica enfocada al sistema de enseñanza objetiva. Tal práctica pedagógica incluía que en todo instituto, hubiera una escuela primaria de internos y medio-internos, para la ejercitación de los normalistas en el proceso de enseñanza. Finalmente, el que aprobaba todas las materias sustentaba un examen general privado y otro público, y al ser aprobado recibía el título de maestro de instrucción primaria.

Las ramas de las enseñanzas primaria, secundaria y normal, quedaban a cargo del Director General de Instrucción, el que tenía entre algunas de las atribuciones, dirigir del modo más conveniente para su desarrollo el importante ramo de la enseñanza pública; proponer al gobierno los proyectos de leyes reglamentos y en general todas aquellas medidas necesarias para el progreso de la enseñanza; procurar la creación de institutos y escuelas donde se juzgue conveniente; formar el presupuesto de los gastos del año. Le continuaba en la jerarquía al Director General de Instrucción, el Inspector General de Instrucción Pública, el cual entre algunas de sus atribuciones se encontraban: el cuidado bajo su responsabilidad la conservación y adecuada distribución de los establecimientos, útiles y demás elementos de la enseñanza que estén a su cargo; dar instrucciones a las Juntas Departamentales y locales, directores y empleados de la enseñanza para el

cumplimiento de sus obligaciones; cuidar el pago puntual de los sueldos de los empleados de instrucción pública.

La descentralización de la Inspección General, descansaba en las direcciones e inspecciones departamentales y locales, a cargo de la Junta Departamental, en cada cabecera departamental y de la Juntas locales en determinados municipios, tales juntas se integraban de 3 a 5 vecinos idóneos.

Gráfica No. 8
Estructura Institucional de la Secretaría de Instrucción Pública de acuerdo a la Reforma Legal de 1879



Fuente: Análisis de la presente investigación

En materia de educación superior, dicha denominación cambió en esta reforma legal a “Instrucción Profesional”, y que viene a ser el sector educativo donde se opera posiblemente la transformación de mayor trascendencia, consistente en reconvertir la Universidad de Guatemala y a cambio crear las Escuelas Facultativas de una forma independiente, con lo cual se restringió la integralidad institucional de la misma. la reorganización consistió en la descentralización del

núcleo de la rectoría, antecedente cuyas repercusiones persisten en la actualidad, y que ha dado lugar a una relativa autonomía facultativa que ha generado una especie de estancos separados, que ha dificultado la puesta en marcha de proyectos académicos o pedagógicos de institucionalidad general para toda la universidad. Cazali lo externó en los términos de: "...la universidad dejó de existir como centro de estudios integrado y funcionó como un régimen de facultades dispersas (...) todas dependían del gobierno." (1997, p. 29)

Las facultades que se reconfiguraron del efecto de dispersión fueron las facultades de: Derecho y Notariado, Medicina y Farmacia, Ingeniería, Filosofía y Literatura. Que en el caso de las dos primeras de nuevo volvían a reunificarse en sus dos ramas luego de haberseles separado en el Decreto 76 de 1876.

González al respecto, refiere: (1980, p. 288)

El señor Delfino Sánchez, uno de los más notables ideólogos de la reforma liberal, decía en su oportunidad que desempeñaba la Secretaría de Educación Pública, las siguientes palabras, referentes a la instrucción superior; "Es innegable que la nueva ley orgánica y reglamentaria de instrucción pública ha ejercido notable influencia en esta mejora, descentralizando la enseñanza que se daba en la antigua Universidad, creando nuevas escuelas profesionales, estableciendo carreras prácticas de utilidad reconocida, como la de ingeniería en sus diversos ramos, dejando a las juntas directivas de las facultades ancho campo y completa libertad para trabajar a favor del desarrollo de los estudios cuya vigilancia y dirección se les ha confiado y ordenado programas graduales y progresivos sin los cuales es casi estéril el aprendizaje de las varias materias que en ellos figuran.

La reforma legal establecía que cada junta directiva facultativa quedaba integrada por un Decano, cuatro vocales, un secretario y sus correspondientes suplentes, elegidos por todos los miembros de la facultad. Y que constituye en esencia el

esquema que transcurridos más de 130 años se mantiene en las unidades académicas de la actual Universidad de San Carlos.

Algo novedoso lo viene a constituir la proyección institucional que la reforma legal le impulsa a la instrucción profesional por medio de sus facultades. Empieza por anexar el Jardín Botánico y el Zoológico a la Facultad de Medicina y Farmacia. Por otra parte la Junta Directiva de la Facultad de Derecho y Notariado determina se le considere además como un consejo permanente, encargado de ir proporcionando al Gobierno las reformas que la legislación vaya exigiendo. En otro aspecto, la Junta Directiva de Medicina y Farmacia, se le consideraba como un consejo de medicina legal y salubridad pública, y a su vez se le asignaba la autorización de venta de remedios secretos, sujetándose a lo dispuesto en el reglamento sobre el ejercicio de la farmacia.

En la nueva reforma legal de la instrucción pública queda instituido el Consejo Superior de la Instrucción Pública. Integrado por un presidente, los decanos de las facultades y un secretario; el presidente y el secretario nombrados por el Gobierno, por un período de dos años, pudiendo ser reelectos. Entre sus atribuciones se le asignó vigilar sobre la conducta de los empleados de las facultades y dar parte al Gobierno de los abusos que se observen, así como conocer de todos los asuntos referentes a la enseñanza que el Gobierno le consulte. Al igual que las diversas leyes anteriores en el período de la segunda generación liberal, la suprema dirección e inspección de la instrucción pública, corresponde a la Secretaría de Instrucción Pública, quién la ejercía de un modo inmediato sobre la enseñanza profesional a partir de esta nueva reforma legal, a través del Consejo de Instrucción Pública.

En materia de exámenes de graduación cabe resaltar la introducción de los “testigos”, los cuales venían a determinar la viabilidad de la práctica de los exámenes generales, los cuales se sustentaban posterior haberse aprobados los exámenes correspondientes a todos los cursos. El aspirante al agotar los

requisitos previos tenía que someterse a un veredicto sobre su moralidad y conducta, para lo cual presentaba un listado de seis personas idóneas, de las cuales el Decano escogía tres, de cuya información dependía ser o no admitido para someterse a examen. Si a criterio del Decano del listado presentado no se consideraban personas idóneas, estaba en la facultad de exigir la presentación de un nuevo listado. En el caso que la información de los testigos fuese desfavorable, el aspirante no podía someterse al examen antes de dos años, luego de lo cual se volvía a requerir una nueva información sobre la moralidad y conducta durante esos dos años. Si por el contrario era favorable se realizaba el pago de derechos respectivos, designándose el tribunal para la práctica del examen privado.

El examen público consistía en un sorteo delante del examinando y ante el Secretario, del punto de tesis y las proposiciones en que debía sustentarse en el examen, el que debería tener lugar dentro de los quince días siguientes al sorteo. La tesis se entregaría impresa a la Junta Directiva con tres días de anticipación al examen público. Concluido el examen se procedía a la votación y si se aprobaba el Decano confería el título en nombre de la República, previa promesa de cumplir con los deberes que la profesión imponga.

La ley conteniendo la nueva reforma legal fue aprobada el 13 de diciembre de 1879, y empezó a regir el 1º de enero de 1880, siendo Secretario de Instrucción Pública el Sr. Delfino Sánchez.

Tercera Fase, Acción II: Promulgación de Constitución de la República, el 11 de diciembre de 1879

La Asamblea Nacional Constituyente, aprueba el 11 de diciembre de 1879, la Constitución de la República, por la que por primera vez en la historia nacional se formaliza el reconocimiento del Estado laico en Guatemala. Ya desde la primera generación liberal con Mariano Gálvez, se fundaron los primeros antecedentes a partir de la iniciativa constitucional del Estado de Guatemala, orientados a declarar la desconfesionalidad del Estado. Sin embargo, no lograron concretarse, porque precisamente evitar la construcción de ese Estado laico, fue la razón principal para derrocar el gobierno de Gálvez y con ello defenestrar el primer programa de gobierno liberal. A pesar de ello, se obtuvo la formalización constitucional de las primeras libertades civiles como la de imprenta, pensamiento y la de enseñanza. Las mismas fueron de nuevo conculcadas con el arribo al poder de los conservadores con Carrera a la cabeza, en el régimen de los treinta años.

Consiguientemente, la labor de la segunda generación liberal, consistió en recuperar las libertades civiles perdidas, en ampliar las mismas, y fundamentalmente lograr el gran desafío de la construcción del Estado laico el que residía en la declaración de la libertad religiosa y el reconocimiento del Estado no confesional o no vinculado a una religión oficial. Si bien era cierto que ya por la vía de la ley ordinaria los liberales de 1871, habían logrado pasos significativos orientados a la desconfesionalidad del Estado guatemalteco, también lo es que pendía el más trascendente de todos como lo era su consignación a nivel de ley suprema, esto es constitucionalmente. Conocían muy bien la experiencia de la primera generación liberal, y como sus logros legislativos habían sido suprimidos del todo por no haber alcanzado consolidar el control político. De alguna manera el no haber partido desde el inicio del ejercicio del poder por una reforma constitucional, sino el realizarla ocho años después de la toma de dicho poder, y mantenerse por un espacio del control gubernamental bajo la figura de una “dictadura democrática”, respondía a la asimilación de la primera experiencia

liberal; en el sentido que encontraron que era necesario primeramente allanar el camino y garantizarse el control político y legal para consolidar luego el Estado laico. Del discurso pronunciado por Lorenzo Montufar en la Asamblea Constituyente de 1876, se evidencia tal pensamiento:

Señores Diputados: en medio de tanta obscuridad, ¿habéis meditado qué clase de Constitución vais a dar al pueblo de Guatemala? ¿Será una constitución liberal como corresponde a vuestros antecedentes, como corresponde a una República americana, como corresponde a los principios de la revolución de 1871? Entonces esa constitución será un arma contra vosotros, como fueron un arma contra nosotros las ideas que en 1848 sostuvimos en este sitio. Esa Constitución servirá para herir al gobierno actual, para hacerlo desaparecer de la escena, para hundir el país en el abismo del pasado. Esa Constitución servirá para que la reacción triunfe y para que treinta años después vuestros hijos se hallen en la misma obscuridad, en las mismas tinieblas que ahora nos rodean a nosotros. (...) Detesto la dictadura perpetua (...) pero acepto la dictadura transitoria como una necesidad. (...) Una constitución dictada en medio de las tinieblas será defectuosa, defectuosísima, como todo lo que se hace bajo el manto de la noche. Veo que todos los partidos se agrupan en torno al jefe de la República, que todos confían en él y que no hay motivos para dudar de su firmeza y de su integridad. ¿Qué hacemos pues aquí? Vámonos: demos al general presidente un voto absoluto de confianza por cuatro años y que terminado ese período él convoque a los representantes del pueblo para juzgar sus actos, y calificar la manera con que ha desempeñado la misión augusta que la República por nuestro medio le confiere. (Ministerio de Instrucción Pública, 1923, pp. 9-10-11)

Es así como Montufar se convierte en el ideólogo de la “dictadura democrática”, que va a permitir se posponga el debate constitucional y a propiciar las condiciones para que el poder político de los liberales se consolide. Ellos mismos

conocían que era diferente imponer por medio de un decreto ley ordinario la extinción del fuero eclesiástico, la supresión del diezmo, la extinción de comunidades religiosas, la secularización de cementerios, el reconocimiento del matrimonio civil, la creación del registro civil y otras diversas decisiones laicas, a superar un debate y una votación en una plenaria constituyente integrada con miembros del clero y del sector conservador, en donde realmente se definiría el Estado laico o confesional en Guatemala. Por tal razón se explica la postergación de la Asamblea Constituyente, hasta que determinadas condiciones jurídicas-institucionales no garantizaran que se posibilitara la formalización suprema del Estado laico en la historia nacional.

En la quinta sesión plenaria de la Asamblea Constitucional el 9 de noviembre de 1878, se eligió un comité de siete personas para redactar un proyecto de constitución. Siendo escogido por los delegados a Delfino Sánchez (presidente de la comisión), José María Samayoa, Manuel Dardón, Antonio Machado, José Salazar, Cayetano Días y Lorenzo Montufar, este último, que ha sido reconocido por diversos tratadistas como el mayor protagonista por la parte liberal del proceso constituyente. En noviembre de 1879, el comité había terminado el proyecto constitucional encargado. El 22 de noviembre dio inicio el debate para la aprobación de la nueva constitución.

Como era de esperarse el mayor debate se centró sobre el tema de la religión oficial de Estado, porque de ello dependía sustentar o no para el futuro los diversos cambios legales que los liberales habían formulado y sobre todo la fundamentación del Estado laico o no. Desde el proyecto de la constitución se había propuesto la versión del artículo 24 siguiente: “El Estado no reconoce iglesia oficial, más el ejercicio de cualquier culto en el interior de los templos queda garantizado a los guatemaltecos y extranjeros. El gobierno ejerce inspección sobre todos los cultos en lo relativo a la conservación del orden público” (Ministerio de Instrucción Pública, 1923, p. 47) El sector religioso a través de sus representantes se opuso defendiendo la religión de Estado; el padre Arroyo, uno de ellos “...en su

defensa admitía que el Estado no podía imponer efectivamente una religión oficial pero puede y debe reconocer religión oficial cuando ese culto está aceptado y practicado por todo el pueblo...” (Citado en Miller, 1976, p. 435) Esa misma oposición presentó una enmienda a tal artículo en los términos de: “El ejercicio de todas las religiones sin preeminencia de ninguna clase se garantiza en el interior de todos los templos, pero su libre ejercicio no podrá extenderse a la ejecución de actos subversivos o prácticas incompatibles con la paz y el orden público, ni da derechos a oponerse a los deberes civiles o políticos.” (Miller, p. 31)

Montufar refutó dicha argumentación sosteniendo qué: “... los dogmas de una religión, aunque sean verdaderos en sí mismos, no pueden demostrarse; y si no se pueden demostrar, no se pueden imponer como religión del Estado. (...) ¿Sabéis señores diputados, cuántas víctimas a nombre de una religión oficial, a nombre de una religión de Estado, hizo la inquisición española durante la dinastía de la casa de Austria? (...) Pero no sólo en España se ha perseguido a muerte a nombre de la iglesia oficial; se ha perseguido a muerte a nombre de la religión oficial en todas partes del mundo. (...) Señores diputados: solo me falta pedir a nombre de la libertad, a nombre de la patria, que no decretéis una religión con preeminencias, una religión del Estado. (Nutridos y prolongados aplausos) (Ministerio de Instrucción Pública, 1923, pp. 59-65-73)

En el debate Montufar planteaba como ejemplo el modelo de los Estados Unidos en cuanto libertad religiosa, la separación estado e iglesia y la pluralidad religiosa de ese país, por su parte Antonio Machado miembro de la comisión redactora del proyecto constitucional rebatió en el sentido que para Guatemala, tal realidad no se aplicaba ya que los católicos constituían vasta mayoría, cuya tradición debía respetarse, apelando a que el gobierno debía vivir con armonía con la iglesia y tener con ella relaciones que favorecieran el desarrollo de ambas instituciones. (Miller, 1976)

Finalmente el artículo 24, quedó aprobado con el texto siguiente:

El ejercicio de todas las religiones, sin preeminencia alguna, queda garantizado en el interior de los templos; pero ese libre ejercicio no podrá extenderse hasta ejecutar actos subversivos o prácticas incompatibles con la paz y el orden público, ni da derecho para oponerse al cumplimiento de las obligaciones civiles y políticas”. (Secretaría de Gobernación y Justicia, 1928, p. 12)

La redacción evidencia el triunfo parcial del sector conservador al lograr que se suprimiera la frase inicial de la propuesta original de clara procedencia liberal, relativa a “El Estado no reconoce iglesia oficial”; más a diferencia de los textos constitucionales que precedieron, tampoco se reconoció una determinada religión como oficial; a cambio de ello el sector confesional vio como algo irrefutable la consignación de la libertad religiosa, optando finalmente por admitirla y aprobarla.

Con tales precedentes constitucionales de no haberse consignado ninguna denominación religiosa como oficial y haber reconocido la libertad religiosa, el Estado de Guatemala, históricamente dio el paso constitucional de configurarse en Estado laico, con lo cual pasó a conformar luego de México y Colombia en el ser el tercer país en América Latina que asumía el laicismo estatal. Aunque cabe aclarar que en el caso de Colombia que fue referente liberal del caso guatemalteco, a diferencia de éste último, el colombiano fue de corto periodo su sustentación, dado que el sector conservador lo depuso al corto tiempo.

El Estado laico complementa su configuración con el artículo 25 constitucional que es un logro en el que el sector liberal reequilibra la no consecución absoluta de su texto original sobre el Estado confesional. De esa forma el citado artículo dispone:

Se garantiza el derecho de asociación y de reunirse pacíficamente y sin armas; pero se prohíbe el establecimiento de congregaciones conventuales y de toda especie de instituciones o asociaciones monásticas. (Secretaría de Gobernación y Justicia, 1928, p. 13)

Al respecto de las asociaciones religiosas Miller anota: “Permitir esa posibilidad significaría, según Montufar, la negación de los principios de la Revolución de 1871, puesto que uno de sus principios básicos era la abolición de las “instituciones muertas”. (1976, p. 444)

Así mismo, la ratificación y/o reconocimiento de las diversas libertades cívicas dan la forma final a la incorporación del laicismo en las relaciones estatales de la vida nacional. El artículo 26, consagra la libertad de pensamiento en los términos de: “Es libre la emisión del pensamiento por la palabra, por escrito, por la prensa y por cualquier otro medio, sin previa censura. Ante la ley es responsable el que abuse de ese derecho. Un jurado conocerá de las faltas y delitos de imprenta...” Comentando tal artículo posteriormente Lorenzo Montufar (1885), expresaba ante un discurso que ofrecía: “Otro artículo digno de sostenerse, es el 26, que habla de la libre emisión del pensamiento. ¿Podría yo dirigiros la palabra esta noche si este artículo no existiera? No señores. Estaría yo condenando a un profundo silencio. Pero un hombre solo nada significa. Estaríais condenados a ese silencio todos los que pertenecen a la escuela liberal.” (Ministerio de Instrucción Pública, 1923, p. 286).

Es muy certera la apreciación de Miller, cuando afirma:

Para el 11 de diciembre de 1879, la Asamblea Constituyente había finalizado sus debates sobre la Constitución propuesta. Con excepción de los debates concernientes al establecimiento de una religión oficial y a la prohibición de las instituciones monásticas, no se presentó ningún otro asunto religioso importante en la Asamblea. Aunque había otros artículos que se referían a asuntos religiosos, recibieron poca o ninguna atención en los debates. (...) Dado que tanto el artículo 18 como el 21 eran simplemente reafirmación de decretos presidenciales previos, la asamblea no hizo sino dar su aprobación constitucional a actos presidenciales. Si hubiera actuado en otra forma sólo

podría haberse interpretado como una censura a la conducta del presidente. (1996, pp. 445-446)

Y en efecto, en relación a las diversas libertades cívicas, muchas de ellas ya se habían regulado por decretos presidenciales, tanto de García Granados como de Justo Rufino Barrios tal los casos de: la primera libertad cívica establecida como lo fue la libertad de imprenta, mediante el Decreto 5, del 14 de octubre de 1872 emitido por Miguel García Granados, la libre emisión del pensamiento, por medio de los decretos 63, del 29 de mayo de 1872 y 193 del 14 de octubre de 1877, ambos de Justo Rufino Barrios, y la libertad de conciencia, Decreto 93, del 15 de marzo de 1873, también de Barrios. Como señalara Lainfiesta: “La constitución de 1879 está dictada por el espíritu demócrata republicano, resalta en ella el sentimiento centroamericano y establece todas las libertades. Libertad de cultos, libertad de enseñanza, libertad de imprenta, libertad de industria.” (1975, p. 234)

Zeceña por su parte, aprecia dieciocho años después de haber entrado en vigencia la Constitución, el valor trascendente de las libertades constitucionales, que él las enmarca bajo la identificación de “Reforma Social”, desde la lectura siguiente:

Los principios de la reforma social, si quedan vigorosamente establecidos en la Constitución, y su vigencia continua, ha producido por resultados el que al fin se hayan aceptado sin repugnancias manifiestas por todo el pueblo. La instrucción laica, la libertad de cultos y de conciencia; la supresión de asociaciones conventuales de votos perpetuos; la separación completa de las potestades religiosa y política, son principios encarnados en nuestra Ley Constitutiva, llevados a la práctica y consolidados merced a nuestros sacrificios. Parecen ya tan sólidos en la conciencia de la sociedad que apenas se discuten y puede preverse que cualesquiera que sean los destinos de la patria en lo porvenir, cualesquiera que sean los partidos que dominen, no hay peligro de que naufragen, pues siempre habrá una

mayoría popular y una juventud robusta encargadas de no dejarlos perecer, de salvarlos del choque de las mezquinas pasiones de los hombres. (1957, p. 95)

Visión profética la de Zeceña, pues en efecto tales libertades civiles base más adelante de los derechos humanos, se han mantenido como las garantías sociales mínimas en todos los textos constitucionales que le han continuado a la Constitución de 1879; asiste la razón por consiguiente, al pronosticar que vinieron para quedarse como conquistas sociales imperecederas, bajo la vigilancia de su mayor protector; la ciudadanía; al grado que los fueron los grandes opositores a su reconocimiento, con el transcurrir del tiempo se han convertido en sus grandes defensores en mediación de los intereses de los sectores populares.

El contexto constitucional laico representó la sustentación suficiente para determinar en el campo de la educación la consecuente libertad de instrucción y la enseñanza laica de rango constitucional; dado que un laicismo educativo solo es posible en un Estado por consiguiente laico. Desde la vía de la ley ordinaria en ese mismo año que se aprueba la constitución -1879- dos meses antes en octubre, mediante la Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública, Decreto 254, se había establecido la instrucción laica, lo que sirvió como preámbulo para cuando se aprobara a nivel de Constitución, la misma no generara mayor debate.

De acuerdo a González, “El concepto de laicidad se refería tanto a la exclusión de la enseñanza religiosa en los establecimientos nacionales, como a la eliminación de los representantes del clero de los centros educativos que impartían enseñanza con validez legal.” (1980, p. 276)

Otro aspecto que desde la mayoría de las anteriores leyes de educación en el segundo período liberal se vino regulando, lo fue la libertad de enseñanza, la que al ratificarse en la Constitución quedó aprobada en los términos de:

Artículo 27. Todos los habitantes de la República son libres para dar o recibir la instrucción que les parezca mejor en los establecimientos que no sean sostenidos con fondos de la Nación. (Secretaría de Gobernación y Justicia, 1928, p. 14)

Posteriormente Lorenzo Montufar (1885) comentando tal artículo refiere:

Aquí tenemos otro artículo, que es una de nuestras grandes adquisiciones, el 27, el cual dice: “Que todos los habitantes de la República, son libres para dar o recibir la instrucción que les parezca...” Este artículo da libertad a todos, sin que ninguno pueda ser restringido en sus convicciones ni en sus creencias; ya sabemos que en los establecimientos sostenidos por la nación, no puede darse una enseñanza monacal. El artículo 24 admite todas las religiones sin preeminencia alguna; y si en los establecimientos del gobierno, se inculcara precisamente una religión determinada, está sería preeminente. Deben si, enseñarse los preceptos de la moral universal. Es preciso enseñar a los hombres a ser honrados y no fanáticos.

La enseñanza que hasta aquí se nos ha dado es ultramontana. ¿Cuál es el texto que se ha puesto en nuestras manos? El catecismo de un jesuita, el catecismo del padre Ripalda.

Dentro del catolicismo, sin separarnos de sus dogmas hay diferentes escuelas. La ultramontana es la jesuítica. Ved la definición que del Papa de esta escuela: “el pontífice romano a quien debemos entera obediencia” Según esa doctrina, si el Papa habla cualquiera que sea el concepto que enuncie, es preciso inclinar la frente. (...) Si en las escuelas del gobierno continuara enseñándose la doctrina ultramontana, imposible sería que el pueblo consiguiera la libertad del pensamiento. La enseñanza es la base del progreso de los pueblos, y esta debe ser conforme al género del gobierno, a sus tendencias y a sus aspiraciones. (Ministerio de Instrucción Pública, 1923, pp. 286-287)

Otro mandato constitucional vinculante con la educación, lo fue el artículo 77, deberes y atribuciones del ejecutivo, en donde se atribuía en el numeral 6º:

Dirigir, desarrollar e intensificar la educación pública, combatir el analfabetismo y procurar la difusión y el perfeccionamiento de la instrucción agrícola, industrial y técnica en general. La educación pública depende del Estado; la Universidad Nacional será organizada por la Asamblea Legislativa, teniendo el ejecutivo la suprema inspección sobre ella, así como sobre las escuelas y establecimientos de enseñanza, aun cuando no sean sostenidos con fondos nacionales. (Secretaría de Gobernación y Justicia, 1928, p. 42)

La disposición sobre la libertad de enseñanza, se constituyó en el fundamento que legitimó en materia de centros educativos religiosos la apertura a establecimientos de diverso credo religioso. Por todas estas conquistas ciudadanas y libertades cívicas la Constitución fue arduamente cuestionada por la iglesia católica, al grado que transcurrido más de 100 años los analistas religiosos todavía se resienten tal como se desprende de la apreciación del sacerdote jesuita Bendaña R. (1996, p. 22) cuando señala:

La Constitución de 1879, llamada por algunos la Biblia de los liberales (...) Lorenzo Montufar es considerado el padre de esta Constitución. (...) En materia religiosa es recalcitrantemente laica y no hace más que refrendar los decretos del Presidente, aunque ese asunto fue el más polémico de todos. En relación con el tema se aprobaron los artículos: 18 y 27; la educación en las escuelas nacionales debe ser laica y obligatoria, dejándose en libertad a las otras escuelas dentro de los reglamentos establecidos. (...) La nueva clase dominante podía estar satisfecha, así el Estado liberal había sido legitimado. Se trata de una constitución hecha a la medida para dar poderes omnímodos al Presidente del Poder Ejecutivo y legitimar las dictaduras y el espíritu caudillista de muchos de los políticos guatemaltecos.

La apreciación de Bendaña, dejar de ser objetiva, puesto que la libertad de enseñanza consignada en la constitución, es de las instituciones jurídicas que por tradición histórica constitucional, se ha mantenido hasta la actualidad, y su sustentación ha sido el garante por el que la educación privada abriera espacio sin cortapisas al sector religioso, proveyéndole a la fecha cuantiosos ingresos económicos con toda clase de privilegios que la hacen exenta de cargas impositivas a lo que se suma el recurrente control social mediante la atención educativa a sectores de influencia socioeconómica, aspiración de siempre de determinadas órdenes religiosas. En todo caso, lo que hace imperdonable para una determinada comunidad religiosa es la pérdida del control de la educación pública, de ahí el sentimiento encontrado y no superado con el paso del tiempo.

En relación con la instrucción laica y retrotrayéndose esos cien años, el principal cuestionado y responsable del laicismo educativo constitucional, Lorenzo Montufar, al respecto de tal tema, en el discurso presentado ante el Club Liberal de Guatemala, la noche del 2 de septiembre de 1885, exponía:

Tenemos en la Constitución vigente de Guatemala, un artículo que dice: “La instrucción primaria es obligatoria; la sostenida por la nación, laica y gratuita.” Dicho artículo, es una gran novedad entre nosotros, ¿Por qué? porque trata de hacer la enseñanza obligatoria, y exige que sea laica. Señores: al discutirse ese artículo, la comisión de Constitución ni la mayoría de la Asamblea, tenían en mira herir a ningún círculo político; se deseaba únicamente salvar al país de las tinieblas. Trescientos años estuvimos bajo la enseñanza monacal. Y trescientos años de enseñanza de los monjes, ¿qué produjo? La obscuridad. ¿Queréis otros trescientos años de enseñanza monacal para que tengamos las mismas tinieblas de aquí a tres siglos, o rompemos el pasado y seguimos diferentes huellas? La Asamblea lo hizo, pero este artículo fue rudamente combatido. A la galería se llevaba gente; esa gente aplaudía a los oradores que en contra atacaban; y los que sostuvieron la reforma fue preciso que dijeran; no hacemos caso de nada:

silbadnos, ultrajadnos, pero cumpliremos nuestro deber. (Bravos y entusiastas aplausos.) (Ministerio de Instrucción Pública, 1923, p. 276.)

La Constitución entró en vigor el 1º de marzo de 1880, y el período constitucional del presidente iniciaba a partir del 15 de ese mismo mes, abarcando un lapso de seis años, del cual salió reelecto Justo Rufino Barrios, quién tomó posesión ante la Asamblea, en la fecha prevista, al respecto señala Lainfiesta: “No creo, ni juzgo yo que en el general Barrios fuesen solamente los estímulos de los honores y las riquezas, los que le movieran a conservarse en el poder, no. Él sabía muy bien que la labor de la Reforma si bien casi concluida, no estaba aun suficientemente cimentada...” (1995, p. 239), Y como si Mariano Zeceña, pretendiera responder a tal aseveración expresa:

Se explican y se justifican las causas que dieron origen a que esa ley resultara con un criterio tan estrecho. Para un hombre como el general Barrios, en una época en que no se hallaban cimentados los principios de la Reforma social que la Revolución iniciara, con la espada del partido reaccionario siempre lista a caer a la menor debilidad o a la ocasión más propicia, aquel Código tuvo que ser necesariamente una ley que estableció una dictadura poderosa, capaz de salvar, llegado el momento, la obra revolucionaria. (...) Su objeto fue salvar la Reforma de las emergencias eventuales, centralizar toda acción en el ejecutivo, dar al general Barrios todas las facultades posibles para continuar enérgicamente el implantamiento de las nuevas leyes sociales, a costa de los derechos del ciudadano y a costa de la libertad. (...) Aquella Constitución fue hecha para poner en manos del general Barrios todo el poder central, para no dejar perecer la Reforma bajo el golpe reaccionario y para que el caudillo cumpliera su misión de implantar los principios revolucionarios, sin los obstáculos de una ley restrictiva que se habría visto en la necesidad de violar a cada momento. (1957, pp. 93-94)

Por diversos cronistas ha sido indiscutido el hecho de la centralización del poder, como una de las limitantes de la Constitución de 1879, a pesar de ello, la Constitución ha sido reconocida como la más longeva, en la historia constitucional de Guatemala, lo que de alguna manera también es indicador que la atribuida centralización no fue óbice en la institucionalidad gubernamental que fue sucediendo y que ha dado lugar a la vocación presidencialista en la organización histórica del Estado guatemalteco.

Zeceña con un criterio equilibrado apunta:

La Revolución tuvo sus vicios y cometió yerros; más las obras humanas nunca son dechados de perfección. En cambio, inició vigorosamente la Reforma social, la dejó encarrilada en nuestra Patria, y si bien no dio vuelo a la Reforma política, débilmente esbozada, siquiera reconoció los principios redentores sobre que se funda la libertad humana, nos dejó en el punto de partida quedando sobre los hombros de las nuevas generaciones, el alto deber de marchar hasta llegar al templo de la libertad. (...) La Revolución de 1871, imprimió nuevo movimiento a nuestro desarrollo político y social, nos arrancó de la Colonia, nos impelió a una edad para nosotros casi ignorada entonces y acumuló en nuestras manos todos los elementos necesarios para caminar por una vía segura hacia nuestro perfeccionamiento. (1957, pp. 102-103)

3.4. Contexto Educativo en el cuarto período 1885-1944 y la prevalencia del Paradigma Positivista-Conservador

El nuevo período histórico de la presente investigación se marca a partir de 1885 con el evento devenido de la muerte del presidente Justo Rufino Barrios, que impactó determinadamente en los postulados futuros de la reforma liberal, a partir de lo cual los gobiernos que le sucedieron no continuaron con la dinámica reformista que requerían las conquistas obtenidas, especialmente en el campo educativo, lo que fue derivando en el estancamiento y sesgo del avance de la Reforma Liberal.

Posterior a la Reforma Liberal, los cambios sociales creados por ésta fueron frenados por básicamente tres factores:

- La irrupción de un nuevo actor en la escena: el interés del capitalismo norteamericano, que imponiendo su hegemonía económica, política y cultural, penetra en Centroamérica; generándose con ello el corrimiento de escenario político, en el que una nueva correlación de fuerzas surge en complicidad con el clero y la oligarquía conservadora, sesgando el despegue que en progreso había marcado el período liberal. Como señala González, “El estancamiento del proceso revolucionario de 1871, debido a la formación de los grandes latifundios semifeudales y a la infiltración del capitalismo norteamericano, repercutió en el proceso pedagógico del país frenándose la dinámica cultural que se inició con aquella gesta.” (1980, p. 330).
- La conversión del liberalismo secular, por un liberalismo conservador, cooptado por la infiltración religiosa:
- La carencia de liderazgo para continuar el programa liberal, que permitió que diversos avances liberales quedarán en el plano formal, pero en el real, tal el caso de la educación, la influencia confesional retomó incidencia y en condiciones distintas se inició a marcar una permanente influencia que

determinó la formulación de las políticas y planes de estudio en ese período histórico.

Desde dicha situación, se transitó a un traslape de paradigmas socio-históricos por el que la educación si bien no retornó al poder confesional, éste mantuvo y profundizó su presencia desde el espacio de la educación privada y logró recobrar su incidencia y control en el sector educativo público para que desde el enfoque curricular no se mantuviera la apertura y el avance hacia una educación crítica y científica. De esa forma se dio la convivencia de dos paradigmas en el plano educativo, el positivista-liberal con las reminiscencias de la reforma liberal y el teológico con la renovada presencia en influencia del poder confesional.

Continuidad del liberalismo secular al liberalismo conservador y transición al gobierno de Manuel Lisandro Barillas:

La fecha del 5 de abril de 1885, marca el parteaguas en la historia del liberalismo guatemalteco, con la toma de posesión en la presidencia de la República del General Manuel Lisandro Barillas, quién sucede en la misma al General Justo Rufino Barrios, a su muerte, vía la figura de la designación, que la Constitución de la República, preveía en lugar de la vicepresidencia. El liberalismo secular heredero de la Reforma de 1871, -que había logrado extraer de las condiciones procoloniales y reivindicar las libertades cívicas fundamentales al sector urbano-ladino de la población guatemalteca, ya que la gran mayoría de la población rural y étnica, no formó parte, mucho menos se identificó con tales avances, manteniendo sus condiciones colonialistas sin variantes, y en algunos casos profundizadas, es el caso del trabajo forzoso en las fincas de café-; llegaba a su fin, su mayor logro a la posteridad, lo constituían los avances en modernidad para la sociedad ladina y la separación iglesia-Estado o institucionalización del Estado laico. En su transición daba lugar a la conformación de un liberalismo de sustrato conservador, como resultado de crisis de sus fundamentos ideológicos, que como dijera Pozas: “...lo cierto es que en el desarrollo de América Latina se advierten, no sólo

enfrentamientos entre estas fuerzas, */conservadurismo y liberalismo*”, sino también frecuentes alianzas e interacciones doctrinarias o fusiones entre ellos, que dará lugar a formas propias de liberalismo, no sin padecer de contradicciones y vaciamientos de sus postulados fundamentales.” (s. f. p. 8)

A partir del gobierno asumido por Manuel Lisandro Barillas, el liberalismo guatemalteco, empieza a experimentar ese vacío de contenido, especialmente en el área educativa, a pesar que Barillas, había sido un hombre de confianza del fallecido presidente Barrios, carecía del liderazgo y de la formación liberal necesaria para continuar el programa del liberalismo, además de haber accedido a la presidencia, como resultado de una serie de oportunismos y estratagemas; siendo opinión mayoritaria de sus cronistas en calificar su gestión de gobierno como intrascendente, sin ningún aporte histórico al desarrollo del país.

En materia educativa, su gestión, no pasó más allá de la institución de centros educativos, entre ellos:

- Fundación del Instituto de Señoritas de Oriente, en la ciudad de Chiquimula, según Acuerdo Gubernativo de 6 de septiembre de 1887. (Carrillo, 1971, González, 1980)
- Creación de la Escuela Nacional de Dibujo, por acuerdo de fecha 9 de febrero de 1880.(González, 1980, p. 314)
- Introdujo reformas al plan de estudios para la enseñanza secundaria, y el curso de Instrucción cívica, “Formó parte de los estudios del último curso */quinto año/*, de la enseñanza secundaria por Decreto Legislativo número 8, de 13 de abril de 1888”. (Carrillo, 1971 p. 116). De igual forma, en el mismo decreto citado, “...la asignatura de Instrucción Cívica, es parte de los estudios del último curso de la enseñanza normal.” (Carrillo, P. 11).
- En el año de 1890, se readecúa de nuevo el plan de estudios de la enseñanza normal, manteniendo el nivel educativo para ingreso en usanza, o sea partir de haber finalizado la primaria completa, que equivalía a que a partir de los 14

años se iniciaba la formación docente. Como señala González: “Con pocas modificaciones se mantuvo por muchos años el plan de estudios y el reglamento (...) habiendo sido en los tiempos de la Revolución de octubre de 1944 cuando este centro fue objeto de reformas importantes...” (1980, p. 299)

- La disposición que con anterioridad con poca visión había determinado la fusión de la Escuela Normal como anexo del Instituto Nacional Central de Varones; se revierte, “El 17 de diciembre de 1887, se dictó un importante decreto por medio del cual se separaba la Escuela Normal del Instituto de Varones.” (González, 1980, p. 299) Relata González, que dicho acontecimiento marca el inicio de la Escuela Normal Central de Varones, desde una gestión independiente. (1980)

Al respecto García M. califica la gestión de Barillas como de apoyo al normalismo y señala: “Al final de período del General Manuel Lisandro Barillas como presidente de la República y siendo Ministro del Ramo don Feliciano Aguilar, se firmó el acuerdo de fecha 20 de febrero de 1892, separando en forma definitiva los estudios de secundaria y normal, reconociendo una vez más la importancia que los estudios magisteriales deben tener para preparar a los maestros que necesita la educación del pueblo y creando una sola Escuela Normal de Varones en la capital de la República.” (1988, p.48)

- El 20 de junio de 1888, el Colegio Nacional de Niñas, que venía funcionando como escuela complementaria en la capital, fue transformada en Escuela Complementaria y Normal, al organizarse los años 1º. y 2º. de la Enseñanza Normal. (Carrillo, 1971); aclarando González: “pero su inauguración se retrasó aún algunos años, pues fue hasta en 1893 cuando inició sus labores...” (1980, pág. 302), lo que implica que entró en funcionalidad ya en otro gobierno.
- Fundación de la Facultad de Medicina de Occidente el 28 de junio de 1888.
- Crea la Escuela Normal de Señoritas, actual Instituto Normal Central para Señoritas Belén, pero su inauguración se retrasó algunos años, pues fue hasta 1893 cuando inició sus labores bajo la dirección de la maestra Rafaela del Águila.

Transición de los gobiernos liberales-conservadores de Barrillas al de Reyna Barrios:

El 15 de marzo de 1892, el General de División Manuel Lisandro Barillas entregó la presidencia al también General de División José María Reyna Barrios. Ambos representan el liberalismo en proceso de decadencia política, haciéndose más determinante el poder oligárquico de los terratenientes sobre el control de tierras, relegando las conquistas liberales, como el caso de la educación que se mantiene en el plano formal, más en lo real disminuye con la influencia conservadora y eclesiástica, que con el tiempo se va haciendo más patente.

Desde ese plano de lo formal, mantuvo sin alterar al igual que su predecesor General Barillas, la escuela laica, gratuita y obligatoria, una de las principales conquistas del liberalismo.

Reyna Barrios tomó posesión el 15 de marzo de 1892 y concluyó de forma abrupta –siendo asesinado–, el 18 de febrero de 1898; su gestión en materia educativa no generó trascendencia alguna, y entre los hechos culturales sobresalientes está el haber convocado a un concurso para crear el Himno Nacional de Guatemala.

Reyna Barrios, era uno de los moderados del Partido Liberal de Guatemala, por lo mismo no comprometido con las reformas más controvertidas del período de la revolución liberal de Barrios, como es el caso de la educación, es por ello, que su gestión no representó avance alguno en dicha materia. Por el contrario se le señalan medidas regresivas, González al respecto señala: “Durante el gobierno de Reyna Barrios se inició el estancamiento de la Revolución Liberal y con ello el país confrontó serios trastornos económicos que culminaron con el cierre temporal de las escuelas, pretextándose un cambio de ciclo escolar.” (1980, pp. 325-326)

Al hecho a que se hace referencia es al Decreto No. 546 emitido por el General Reyna Barrios el 9 de diciembre de 1897, por el cual se modifica el año escolar,

estableciéndolo del 1 de mayo a 14 de marzo, dejando 15 días del mes de marzo y de abril para vacaciones, más las vacaciones pascuales del 24 de diciembre al 8 de enero.

Sobre el particular García M. aclara: (1988, pp. 56-57)

Esta medida ha sido explotada en una forma inicua, (...) lo han dicho que el General Reyna Barrios, con pretextos de economía y una mejor organización había clausurado todos los establecimientos de la República, ocultando maliciosamente la verdad adoptada (...) cambiando el ciclo escolar y estableciendo los días laborales en otra época diferente (...) Este decreto (...) fue emitido en el mes de diciembre, cuando todas las escuelas estaban en vacaciones y ellas, naturalmente, fueron prolongadas, emitiéndose, eso sí, una disposición con aquella misma fecha, por medio de la cual se dejaba cesante al profesorado, dejando sin efecto los nombramientos de profesores el 31 de diciembre de 1897, ordenándose hacer una nueva organización del 15 al 30 de abril, para que las escuelas comenzaran a trabajar el 1 de mayo de 1898.³⁰

A pesar de la aclaración de don Mardoqueo García, de su narración se desprende que cuatro meses se dejó a los maestros sin paga y por lo mismo cerradas las escuelas, por lo que si se estuvo ante un cierre temporal e impolítico como el propio cronista lo reconoce, si bien obedeció al primer cambio de ciclo lectivo y jornadas de estudio en la historia educativa, el costo se trasladó al magisterio, lo que sin duda generó inconformidad y protesta, como lo demuestra lo efímero de su duración -2 meses-, ya que con la muerte abrupta del presidente Reyna

³⁰ Por su parte, Alfredo Carrillo Ramírez, describe tal hecho desde una doble interpretación, por una parte señala: "...Pero hubo de cerrar un día las escuelas, con el pretexto de darles un organización nueva y obligado por las necesidades económicas del país." (1971, p. 125) Más adelante refiriéndose al mismo hecho anota: "Por Decreto número 546, de 9 de diciembre de 1897, el general Reyna Barrios clausuró por seis meses todas escuelas del país." (1971, p. 126)

Barrios, quien lo sucede, entre las primeras medidas que toma es dejar sin efecto dicha medida.

Este hecho de un precedente tan nefasto, en la historia educativa nacional, solo comparable con el gobierno de su sucesor Estrada Cabrera, en el que un gobierno según el análisis de la mayoría de cronistas, ante el despilfarro de recursos y de gastos suntuarios, por la crisis económica provocada, se queda sin presupuesto para absorber los gastos de funcionalidad del Estado, optando por gravar a un ramo de suyo estratégico como lo es la educación, es la evidencia más obvia de lo que para tal gobernante representó la educación del país.

Otro aspecto de regresión lo constituyó lo referido a la formación docente, la que luego de haber logrado en el gobierno anterior del General Barrillas, la separación de la Escuela Normal del Instituto Central que formaba bachilleres, en el período de Reyna Barrios, de nuevo se revierte y se vuelven a fusionar, En palabras de García M. le denomina: *“Reyna Barrios se inicia matando a la Normal”*, y lo ilustra de la forma siguiente: “... y la Escuela Normal, una vez más en el largo calvario de su peregrinación, quedó vencida, cuando el 23 de marzo de aquel mismo año /1898/ siendo ya presidente de la República el General José María Reyna Barrios y Ministro de Educación Manuel Cabral, se dictó un acuerdo formando del Instituto y de la Escuela Normal un solo establecimiento, bajo una sola dirección y con dos propósitos y finalidades diferentes: formar maestros y hacer bachilleres.” (1988, pp. 50-51)

Continúa don Mardoqueo García, calificando lapidariamente la citada medida de fusión de centros educativos, en los términos de: “Con esta medida del General Reyna Barrios, iniciando apenas su administración, quedó una vez más nulificada la Escuela Normal, viviendo la vida de parásito a expensas de una institución cuyas finalidades son totalmente diferentes y no pueden compaginarse nunca: el Instituto como fábrica de Bachilleres.” (1988, p. 51)

Como se anotó la gestión del General Reyna Barrios, en materia educativa fue un “período en blanco o perdido”, en lo que más trasciende fueron las regresiones señaladas, a lo que cabe agregar el declive acumulado desde el gobierno anterior, de las Escuelas de Artes y Oficios, creadas por la Revolución Liberal, que da lugar a la clausura en el período de Reyna Barrios, de la Escuela de Artes para Varones de la ciudad capital. (González, 1980). Otro aspecto en el balance negativo de Reyna Barrios, lo hace el hecho de haber reformado la Ley Orgánica de Educación Superior, solo con el objeto de establecer el control de la autonomía administrativa de las Escuelas Facultativas, para tal efecto se emitió el Decreto No. 193 de fecha 28 de marzo de 1893, por el cual se establecía:

Artículo 10. Las Juntas Directivas de las Facultades de Derecho y Notariado; Medicina y Farmacia e Ingeniería; establecidas en la República serán de nombramiento del Ejecutivo, lo mismo que los catedráticos de las escuelas profesionales, no pudiendo en ningún caso sacar cátedra a oposición; en estos términos se reforma la parte a que se refiere la ley de Instrucción Pública vigente. (Recopilación de Leyes de Guatemala. Tomo XII p. 497).

En sus seis años de gobierno, sus logros se limitan a:

- Protección de la enseñanza profesional y las bellas artes. (Carrillo, 1971, p. 125)
- Reforma al Plan de estudios de la Enseñanza Secundaria, ampliándolo a cinco años. (Carillo, 1971)
- Establecimiento por Acuerdo Gubernativo de diciembre de 1893, de la Sección normal anexa al Instituto Belén. (Carrillo, 1971).
- Organización en marzo de 1893, de las Escuelas Normales de Institutoras en las ciudades de San Marcos y Antigua Guatemala. (Carrillo, 1971)
- Creación del Instituto Nacional Central de Indígenas, por medio del decreto No. 474 del 30 de octubre de 1893, cuya finalidad era formar maestros para la raza indígena. (García M., 1988)

Finalmente, cabe trascender durante el gobierno de Reyna Barrios, aunque no por gestión gubernamental propia, un evento educativo cuyo precedente no ha podido ser superado en los gobiernos futuros, y que consistió en la organización del Primer Congreso Pedagógico Centroamericano del 93, iniciado el 5 de diciembre de 1893 y clausurado el 7 de enero de 1894.³¹

La iniciativa de tal evento no fue gubernamental, sino de maestros agrupados alrededor de la creada Academia Central de Maestros de Guatemala, según cita Echeverría (1988), el Congreso fue fruto de la moción que presentara el señor Sóstenes Esponda, a la Academia Central de Maestros, en la sesión que esta celebró el 19 de febrero de 1893. Dicho dato aporta además un hecho significativo, como lo es el primer antecedente de organización docente en la historia educativa del país. Al respecto González complementa: “La iniciativa para convocar a este cónclave docente surgió en la Academia Central de Maestros de Guatemala, presidida a la sazón por el profesor Manuel Caballeros. La finalidad que se perseguía, según las palabras del profesor Sóstenes Esponda, era “la unificación de nuestros sistemas de enseñanza, que seguramente será la mejor base sobre que descansa la unión definitiva de Centroamérica.” (1980, p. 317) Conjuntamente con la apertura del Congreso, se realizó una Exposición Escolar Nacional.

Evidentemente luego del trámite correspondiente tocó al Presidente de la República, emitir la autorización correspondiente, la cual la dictó en los términos, según cita Echeverría (1988, p. 17)

Habiendo solicitado la Academia Central de Maestros, a moción del señor don Sóstenes Esponda, que se le autorice: 1º para iniciar una Exposición Escolar Nacional que deberá abrirse el 1º de diciembre próximo; y 2º para

³¹ Al respecto, Amílcar Echeverría en su obra: “El Congreso Pedagógico del 93”, cuestiona que Alfredo Carrillo ubica dicho Congreso como inaugurado en diciembre de 1892. (1971, p. 125).

iniciar también la reunión de un Congreso Pedagógico Centroamericano, cuyas sesiones han de verificarse del 1º al 25 del mismo mes de diciembre.

El Presidente Constitucional de la República, estimando justos y patrióticos los deseos de aquella Corporación, tiene a bien conceder las autorizaciones solicitadas. *Reyna Barrios*.

El Reglamento de dicho Congreso, en su artículo 3º estableció, quienes formarían parte del mismo: delegados de los gobiernos centroamericanos, directores de establecimientos públicos de educación, delegados del Ministerio de Instrucción Pública y directores de colegios particulares. El Congreso se llevó a cabo en 21 sesiones ordinarias.

“En cuanto al temario, puede decirse, que si bien era adecuado al contexto histórico, social y pedagógico que se vivía (...) Al final se vinieron a dar cuenta que a pesar de los nueve temas, uno era el más importante, y el que los abarcaba todos. El de las *Escuelas Normales*, (...) El acontecimiento en sí, fue una expresión de síntesis de un equipo de maestros vocacionales y abnegados que representaban el pensamiento pedagógico de Centro América, con raíces profundas en la formación filosófica francesa que propició el gobierno de Mariano Gálvez y afianzó la doctrina positivista de la Reforma Liberal, o mejor dicho que la Reforma Liberal, entronizó en nuestro mundo científico, didáctico y cultural de fin de siglo. (Echeverría, 1988, pp. 118, 121, 122).

Transición al gobierno liberal–conservador de Estrada Cabrera:

Luego de la trágica muerte del General Reyna Barrios, le sucede en la presidencia Manuel Estrada Cabrera, quien asume el cargo en el año de 1898 en la calidad de la figura constitucional que existía en esa época de “primer designado a la presidencia”, su instalación rompe con la línea de militares liberales que venían haciéndose de la presidencia, logra mantenerse en el poder y como civil instauro la dictadura más prolongada de la historia patria, de 22 años en el poder, y que corresponde del 8 de febrero de 1898 al 14 de abril de 1920, en que es depuesto.

Perteneciente a línea liberal, y por su condición de abogado, se trazaron expectativas sobre la recuperación de los postulados de la Reforma Liberal por parte del presidente Estrada Cabrera, más su gestión lo que evidenció fue la profundización del declive del liberalismo reformista. Al igual que sus antecesores mantuvo el mandato constitucional de educación laica, gratuita y obligatoria, dado que es explicable que por ser una conquista liberal de reciente data para la época, implicaba una gran tensión para todo liberal su solo cuestionamiento; sin embargo, al margen de ello, en la práctica real es en su gobierno, donde la iglesia católica recupera un mayor grado de influencia confesional en lo educativo y en lo social. En relación a ello González L. (2016, pp. 1-2) señala:

Con la llegada del nuevo siglo, y el gobierno de Manuel Estrada Cabrera, la política liberal prometía quedarse intacta. Sin embargo desde temprano se evidenciaron rasgos de una visión menos liberal y más de tendencia conservadora, sobre todo en relación al tema religioso. Si bien se mantuvieron las leyes religiosas liberales, la actitud del Presidente con respecto a la Iglesia era más bien la de un aliado. Es probable que ésta haya sido una de las estrategias del futuro dictador para hacerse querer por la sociedad, en un 90% católica. (...) Esto también significó el regreso de la

Iglesia a la esfera educativa, si bien no oficialmente, como encargada de la formación moral de la sociedad.

Al gobierno de Estrada Cabrera, le corresponde la transición del final del siglo XIX y el inicio del siglo XX. Dicha transición implicó a su vez otras bisagras históricas, como la penetración del capital transnacional norteamericano, y el inicio de la concesión de servicios públicos al capital financiero estadounidense. González lo expresa en los términos de: “El estancamiento de proceso revolucionario de 1871, debido a la formación de los grandes latifundios semifeudales y a la infiltración del capital norteamericano, repercutió en el proceso pedagógico del país, frenándose la dinámica cultural que se inició con aquella gesta.” (1980, p. 330) El presidente Cabrera, al inicio de su gestión gubernamental entre las primeras medidas que tomó, fue oportunamente en el campo educativo, sacando provecho del cierre de establecimientos públicos decretado meses antes por la administración de su antecesor Reyna Barrios, derogando la medida aludida, reabriendo los centros educativos, decisión que se consideró populista dado que su propósito fue buscar congratularse con las comunidades educativas, y en especial con el sector docente, ante la urgente necesidad de reconocimiento político

Consecuentemente, emite el 11 de febrero de 1898 el decreto No. 573, por el cual deja sin efecto el emitido por Reyna Barrios, retornando los ciclos y jornadas de estudio a como se mantenían tradicionalmente y reactivando los centros educativos cerrados. Formulación la realiza en los términos siguientes:

Considerando: que la Instrucción Pública es la base de las instituciones libres, que por lo mismo es urgente que cuanto antes continúen funcionando todos los establecimientos públicos de la nación. En uso de las facultades concedidas por la Asamblea Nacional Constituyente de fecha 30 de agosto de 1897, se *Decreta:* Que el día 18 del mismo mes de febrero, se abran todos los establecimientos públicos de enseñanza, haciéndose antes de la

fecha indicada, el nombramiento de las personas que deban desempeñar los diferentes puestos en el ramo. (Citado en Carrillo, 1971, p. 137)

La referida decisión le representó al presidente Estrada ganar "... el título de "Benemérito de la Patria y Protector de la Educación Nacional y de la Juventud", título al que trató de hacerle justicia durante toda su gestión por medio de eventos públicos y campañas que no siempre eran consecuentes con la realidad de las escuelas." (González L, 2016, p. 2)

En la larga gestión de gobierno de 22 años de Estrada Cabrera, lo que aconteció principalmente en materia educativa se circunscribe a:

- Luego de los dos anteriores gobiernos liberales, el de Estrada Cabrera, es el primero que reforma la última ley de educación, emitida durante el período revolucionario de Justo Rufino Barrios, correspondiendo a la Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública, del año 1882, Tal proceso se impulsó en dos ocasiones: primero en 1906, con el propósito de introducir las Escuelas Prácticas, y segundo en 1912, para introducir reformas a algunos programas de estudio.

La primera reforma a la ley, su centralidad fundamental la ubicó en introducir las Escuelas Prácticas, describiéndose éstas como:

... especializadas en la formación de artesanos y la enseñanza de oficios, herederas de las escuelas de artes y oficios creadas en la época de la Reforma Liberal. Estas escuelas transmitían a los varones, por un lado, conocimientos prácticos para la industria creciente y la agricultura y a las mujeres conocimientos domésticos y labores como corte, confección, cocina y repostería, así como elaboración de manualidades, formando, primordialmente amas de casa eficientes. (González L., 2016,. p.3)

De acuerdo a Carrillo (1971, p. 138), "Se establecieron Escuelas Prácticas de Varones en diez cabeceras departamentales; y de uno y otro sexo, en la capital, ciudad de Quetzaltenango, de San Marcos y Cobán." Por su parte González acota: "Una innovación de la administración de Estrada Cabrera fue la creación de las "Escuelas Prácticas", que eran una especie de escuelas prevocacionales en las que; a la vez se impartía la enseñanza se preparaba a los educandos para el desempeño de algunos oficios," (1980, p. 337)

Diversas propuestas educativas de la administración Estrada Cabrera, que pudieron haber surgido bien intencionadas en los primeros años, se convirtieron ante la necesidad de seguir justificándolas en puras apariencias, en las que no se prescindió de exagerar o falsear los hechos, es el caso de las Escuelas Prácticas, de las cuales Agramonte un diplomático español relata la experiencia siguiente:

Agramonte cuenta, con ironía, como se inauguró varias veces la Escuela de Adultos No.1, "con pomposos discursos del ministro de Instrucción o del presidente de la Asamblea, y música y desfile de algunos soldados". Siempre que llegaba un personaje extranjero de importancia, "ya se sabía: uno de los números del programa era la apertura de la Escuela de Adultos No.1". Terminada la ceremonia, a que asistía el cuerpo diplomático de levita, con sombrero de copa "y alguno con condecoraciones", todos comentaban la brillantez del acto; después se cerraban las puertas del edificio "y no se volvía a ver alma viviente" hasta que llegaba "otro huésped de honor..." (Agramonte, 1955) (Citado por Lujan, 1992, pp. 31-32)

- Como ironía histórica, lo que no hicieron los predecesores de Estrada Cabrera, en la presidencia, a pesar de ser militares, lo hizo un civil, como lo fue militarizar la educación, y mediante Acuerdo del 16 de julio de 1900, introdujo en los planes de estudio la enseñanza de Táctica y Ordenanzas

Militares, en los centros educativos públicos y privados que Carrillo los sitúa en los de enseñanza secundaria (1971) y González, los ubica: “Desde las escuelas primarias hasta las escuelas facultativas de la República tuvieron carácter militar. Los alumnos de las escuelas secundarias y normales hacían maniobras militares con fusiles, y estaban organizados militarmente en soldados, cabos y sargentos.” (1980, p. 332). “...en las escuelas primarias se debía enseñar táctica militar y en los establecimientos de instrucción secundaria, normal y profesional, se enseñaría táctica y ordenanzas militares.” (p.332)

- En 1902 se creó el Kindergarten Nacional, cuyo objetivo era establecer en la ciudad capital una escuela para niños de cuatro a siete años de edad y agrupar al interno del nuevo centro educativo a las pequeñas secciones de párvulos que existían en los establecimientos nacionales de enseñanza.
- Coinciden los cronistas del período de Estrada Cabrera, que en su longeva administración sostenida por constantes reelecciones arregladas, los primeros años son los rescatables en función de proyectos educativos, lo que continuó en dicha materia fue crisis, que se evidenció hasta en la mora del pago de sueldos de maestros, los que incluso se veían en la necesidad de vender los recibos correspondientes a sus salarios durante las festividades de las Minervalias, dado que no podían hacerlos efectivos en la Tesorería Nacional. En esos primeros años de gobierno, emite el 28 de octubre de 1899 el decreto No. 604, por el que instituye unas festividades que originalmente tienen como propósito el que describe tal decreto:

...el deber del gobierno de poner cuantos medios estén a su alcance para mejorar la condición y porvenir del pueblo, lo cual indudablemente depende de la educación que se dé a la juventud, por lo que era justo que, al término del año escolar, se estimularan los esfuerzos y tareas de la juventud estudiantil, acordándose "destinar el último domingo de octubre

de cada año, comenzando por el presente, para la celebración de una solemne fiesta popular y general en toda la República, consagrada exclusivamente a ensalzar la educación de la juventud,... a la cual están obligados a concurrir los directores, profesores y alumnos de todos los establecimientos de enseñanza de la Republica. (Citado en Luján, 1992, pp. 27-28)

Estas festividades se dice, conocidas como Fiestas Minervalias, dado que el decreto que las crea, no les dio tal denominación, por lo que más fue una identificación popular derivada de su realización en el llamado Parque Minerva al norte de la capital, en honor a la diosa de la sabiduría, y como señala Lujan (1992) en el contexto del laicismo liberal o bien como cita el estudio de González L.: “Quizás para no ser señalado de pagano por su allegado clero” (2016, p. 3)

Tales festividades si bien iniciaron pensadas en promocionar y reconocer méritos educativos, fueron degenerando en ostentosas fiestas cuyo propósito se orientó para glorificar al presidente Estrada Cabrera. Lujan lo describe en los términos de: “Las Fiestas de Minerva muestran un triste proceso de perversión de una buena idea, que llego a convertirse en un festival de adulación al Presidente de la Republica.” (1992, p. 32) “Los festivales fueron, durante 20 años, los mayores ejercicios en favor de la glorificación de un presidente que gobernaba al país a base de miedo, delación y servilismo. “ (p. 33)

- En materia de formación docente, Estrada Cabrera, tomó la decisión de centralizar o unificar como se vea, la formación magisterial, aplaudida en su momento y todavía posterior a ello, tal el caso de Mardoqueo García, que le denomina: “Estrada Cabrera: su miraje amplio en el normalismo”, y lo describe como: “El Lic. Estrada Cabrera, Presidente entonces de la República, dictó una de las medidas más atinadas y con un criterio bien orientado sobre las

finalidades de la Escuela Normal.” (1988, p. 8) Dicha decisión consistió en reagrupar en un solo plantel que lo fue la Escuela Normal, al Instituto Nacional Central de Indígenas –recién creado en el gobierno de Reyna Barrios-, que formaba maestros indigenistas, erigiéndose en el primer antecedente intercultural; y a la Sección Normal que venía funcionando en el Instituto Normal Central de Varones; dando lugar con la referida fusión a la denominada Escuela Normal Central de Varones e Instituto de Indígenas.

Para el contexto histórico de la época, era no solo explicable sino justificable los procesos de aculturación, por los cuales el asimilismo cultural, pretendía que las culturas de los pueblos indígenas fueran asimiladas a la cultura occidental del ladino; solo desde dicho enfoque se entiende la supresión de la autonomía del Instituto Nacional Central de Indígenas, es así como el Acuerdo que promovía la fusión en uno de sus considerandos aludía que: “... no llenaba su misión, ya que para civilizar al indio es necesario que los maestros conozcan sus tendencias y costumbres, sin aislarlos en forma alguna...” (García M. 1988, p. 58)

El recorrido de la Escuela Normal Central para Varones, durante el período liberal que la funda, sin exceptuar el de la reforma de 1871, fue de altibajos y durante la gestión de Estrada Cabrera, no es la excepción, de forma que luego de la última unificación tan alabada, toca afrontar la calamidad de los terremotos de 1917-18, que dejan en muy mal estado sus instalaciones, lo que lleva a que tenga que anexarse el 8 de julio de 1912 al Instituto Nacional Central de Varones, lo que dentro del espíritu normalista de Mardoqueo García, lo hace expresar: “Así languidece más que vive la Escuela Normal, perdiendo su propia virtualidad y hasta sus sanas costumbres en un ambiente que siempre ha sido de desorden.” (1988, p. 68)

- Por medio de la emisión de un acuerdo fechado 27 de abril de 1898, Estrada Cabrera, dispone que a partir del 15 de mayo de 1898 se abrirían nuevamente

las escuelas nocturnas que originalmente fueran para obreros, creadas en el gobierno de Barrios y cerradas como se anotó en el período de su antecesor Reyna Barrios; apertura que varía en relación a las primeras en el sentido que ya no son exprofesamente para obreros sino para las personas que no podían ir en las jornadas de día,

- En cuanto a la educación superior se refiere, la gestión de Estrada Cabrera, es susceptible de enfocarse desde tres hechos: el primero que implica a la Asamblea Legislativa, con la propuesta de devolverle la autonomía de elección de sus propias autoridades a la universidad, por lo cual a iniciativa de la Asamblea, se traza como propósito derogar el Decreto 193 emitido por Reyna Barrios, ya reseñado, por el cual el nombramiento de autoridades y docentes universitarios quedaban a cargo del Ejecutivo. Dicha iniciativa de ley se enmarca en el proyecto de decreto No. 295 de fecha 22 de abril de 1898, y se identifica como un proyecto, porque no se logró su sanción ante la oposición manifestada desde la presidencia, que obligó a que la Asamblea declinara el envío final de lo aprobado al Ejecutivo. De la oposición argumentativa enviada desde la presidencia a la Asamblea, se deduce el espíritu intervencionismo y de sometimiento que profesaba la administración de Estrada Cabrera, así como el temor reflejado a las libertades democráticas, de lo cual el párrafo a continuación es ejemplo de tal tendencia al control académico, y que fue lo que casi un año después, el 6 de abril de 1899, siendo ya Presidente Constitucional de la República, Estrada Cabrera devuelve a la Asamblea Legislativa:

No cabe la autonomía de las facultades· ya que el Estado proveía a su sostenimiento y manejo en todo sentido, pagando a los profesores, dándoles edificios, bibliotecas, asignándoles rentas y otros elementos, por lo que eran dependencias oficiales del gobierno como representante legítimo del Estado. No se comprendía la independencia de ninguna entidad sin los medios de vida correspondientes. El Estado moderno

rechazaba las universidades libres de la edad media, ya que su organismo complejo exigía que le estuvieran subordinados los diferentes institutos y órdenes de cultura, pues de otro modo tendríamos en las facultades poderes soberanos independientes de los demás poderes, lo cual era absurdo.

La referida medida era inconstitucional porque nuestra Ley Constitutiva establece que el Ejecutivo dirija la instrucción pública y dirigir es gobernar y gobernar es tener mando (Citado en Arévalo, 1945, p. 57)

El segundo hecho en materia de educación superior lo hace la reforma a los planes de estudio y organización institucional universitaria que venía por cuarenta años sustentada en la última reforma del período de Justo Rufino Barrios, que había suprimido la antigua universidad colonialista y confesional, y en su defecto la había sustituido por las Escuelas Facultativas, que a la postre atomizó la formación superior, generando una estructura de estancos separados, que a pesar de haberse revertido, no evitó a futuro que tal esquema institucional llegara a permanencia la diversificación entre las distintas unidades académicas, al grado que sigue siendo de las pocas universidades en América, que carecen de un proyecto o modelo pedagógico a nivel general como institución universitaria.

Consecuentemente lo que promovió Estrada Cabrera, con buen criterio fue la unificación de tales Escuelas Facultativas dispersas, y mediante el Decreto 989, de fecha 30 de abril de 1918, se establece la creación de la llamada Universidad de Guatemala, con lo cual retorna la institucionalidad universitaria a la integración de las unidades académicas facultativas.

El tercer hecho, en este proceso de reforma universitaria, se identifica en el espíritu de servilismo y sometimiento que campeaba en los diversos sectores sociales y políticos del país, ya que la creación de la nueva universidad, se

presta para que la Asamblea Legislativa, en un acto de entreguismo, denomine a la nueva universidad surgida con el nombre de: "Universidad de Guatemala "Estrada Cabrera". En lo contrastante de la política, la misma Asamblea Legislativa que años antes, había tímidamente promovido la autonomía administrativa de la universidad, posteriormente bautizaba a la universidad creada con el nombre de quién se había opuesto a tal autonomía.

El Decreto en mención disponía:

DECRETO No. 989

LA ASAMBLEA LEGISLATIVA DE LA REPUBLICA DE GUATEMALA

DECRETA:

Artículo Único: Se crea la Universidad de Guatemala, centro que llevará el nombre de Universidad "Estrada Cabrera".

Pase al Ejecutivo para su publicación y cumplimiento. Dado en el salón de sesiones del poder Legislativo, en Guatemala del treinta de abril de mil novecientos diez y ocho.

Arturo Ubico, Presidente; Manuel María Girón, Secretario; Máximo Soto Hall, Secretario.

Palacio del Poder Ejecutivo: Guatemala dos de mayo de mil novecientos diez y ocho. Comuníquese y cúmplase. Manuel Estrada Cabrera; E. Ed. Girón Secretario de Estado en el Despacho de Instrucción Pública. (Recopilación de Leyes de Guatemala. Tomo 37 p,14.)

Luego del proceso de creación de la nueva universidad se llevó todo un proceso legal para institucionalarla, algunos de cuyos pasos, no fueron más que cubrir las apariencias de decisiones impuestas desde el ejecutivo:

- Mediante Decreto No. 741 de fecha 21 de agosto de 1918, se regulan los planes de estudio de la Universidad Nacional Estrada Cabrera.
- Por medio del Acuerdo de fecha 14 de septiembre de 1918, se nombra Rector de la nueva Universidad, por parte del Presidente de la República.
- De conformidad con el Acuerdo de fecha 21 de diciembre de 1918, se declara electo Rector propietario y suplente de la Universidad, a los mismos que con anterioridad habían sido nombrados por el Presidente Estrada Cabrera, para no contrariar su voluntad.
- Mediante Acuerdo de fecha 14 de diciembre de 1918, se aprueban los 12 artículos de que constan los Estatutos formulados para la Universidad Nacional Estrada Cabrera.

La nueva Universidad creada se formuló como institución de Estado, regida por un Consejo Superior, compuesto por un rector y por lo decanos de las facultades como vocales, teniendo además un secretario y un tesorero y sus respectivos suplentes. Desde el contenido formal de lo literal de la ley, el rector propietario y el suplente sería electos por todos los profesionales en votación directa el 10 de diciembre de cada bienio. La universidad quedó integrada por un número de facultades que amplió su número a las ya existentes, reconocimiento como tales a: de Derecho, de Notariado y Ciencias Políticas y Sociales, de Medicina y Cirugía, de Matemáticas, de Ciencias Naturales y Farmacia, de Filosofía, Literatura y Ciencias Especulativas, y la de Agronomía.

La intromisión de los intereses norteamericanos que aunado al entreguismo de servicios nacionales se inauguran con la administración Estrada Cabrera, no excluyó el campo educativo, y derivado de los llamados “Pactos de Whashington” (González, 1980) o la “Convención de Washington”, (Carrillo, 1971), se propuso la

creación de Oficina Internacional Centroamericana (Carrillo, 1971), o un “Instituto Pedagógico Centroamericano”, (González, 1980 y García M. 1988), cuyo objeto era: “la unificación moral e intelectual del magisterio de Centroamérica, así como conseguir una educación común y homogénea” (González, 1980), o, “imprimir a la enseñanza popular un carácter esencialmente centroamericana, un sentido uniforme, haciéndola más amplia, práctica y completa en lo que fuere posible y de acuerdo con la tendencia pedagógica moderna.” (Carrillo, 1971) De ambas versiones se desprende que el objetivo del proyecto estadounidense era la pretendida unificación de la educación centroamericana, con todo un ambicioso proyecto de transculturación, para tal efecto se sirvió de “...un plan de estudios de las escuelas primarias, tomando como base el adoptado en el Primer Congreso Pedagógico Centroamericano de 1892.” (Carrillo, 1971, p. 144). De acuerdo a González, la sede de dicha entidad estaba prevista en Costa Rica, y acota: “Transcurrieron los quince años en que, según el pacto, funcionaría por lo menos aquella liga pedagógica, y el instituto no llegó a erigirse.” (González, 1980, p. 339) “...pasaron 15 años sin que se intentara la medida honrada y justa de cumplir lo pactado y nunca (...) se insinuó el establecimiento en la realidad del INSTITUTO PEDAGÓGICO.” (García M. 1988, p. 185)

La dictadura de Manuel Estrada Cabrera estuvo caracterizada por una gran represión, que negó toda clase de libertades sociales a la ciudadanía; “una red de espionaje policial que cubría todo el país, una implacable persecución a los opositores –reales y potenciales–, innumerables presos políticos, exiliados y no pocos fusilados-. Esto llevó, sobre todo después de los terremotos de 1917 y 18 a un descontento generalizado que provocó el derrocamiento del dictador en 1920. (González L., 2016 p. 6). En suma, Estrada Cabrera, proviniendo de las filas liberales, constituyó su administración en la negación de los mismos postulados de la reforma liberal de 1871, en materia educativa su gestión discurrió en derroche de fanfarrias y estridentes aclamaciones de un culto a la personalidad, que solo buscó ocultar las reales condiciones del pauperismo en que esta se encontraba.

Transición al gobierno liberal de José María Orellana:

Luego de haber removido por la Asamblea Nacional del cargo de presidente a Estrada Cabrera, el escenario político del país intentó hacer un giro hacia el sector conservador de la oligarquía criolla, que supo agrupar diversos sectores de la sociedad, que incluyó a militares liberales y la presión de Estados Unidos, para quién Estrada Cabrera había dejado de ser útil, y en análisis de Arévalo Martínez, hasta había caído en desobediencia con los intereses norteamericanos, al oponerse a la expropiación de los bienes alemanes durante la primera guerra mundial. (Citado en Rendón, 2000).

Dicha correlación de fuerzas llevó a que el sector oligarca lograra instaurar como presidente a Carlos Herrera Luna, quien tuvo un paso efímero por dicho cargo, que comprendió dos momentos transitorios: el primero como presidente en funciones del 15 de abril al 5 de septiembre de 1920, y el segundo como presidente electo del 16 de septiembre de 1920 al 6 de diciembre de 1921, siendo depuesto por un golpe de Estado encabezado por el general José María Orellana.

Consecuentemente en su breve gestión, el área educativa poco pudo ser atendida, y su interés más se volcó en la educación superior, en donde ante la demanda social, la Universidad de Guatemala “Estrada Cabrera”, fue disuelta, sin cambiar en principio el procedimiento para la designación de las nuevas autoridades y docentes, que siguió siendo desde la presidencia. Posteriormente, el gobierno de Herrera, en un gesto de quedar bien con el sector estudiantil universitario, del que había recibido apoyo en la movilización contra Estrada Cabrera, promovió la reforma del decreto que restringía el nombramiento de las autoridades y docentes directamente al interno de la Universidad, para lo cual decide emitir el decreto No. 1031, de fecha 4 de mayo de 1920, así como les autorizó una sede para su organización, que representa la génesis de la Asociación de Estudiantes Universitarios.

DECRETO 1031**La Asamblea Legislativa de la República de Guatemala****DECRETA**

Artículo 1º. Se deroga el Decreto Legislativo No. 193, emitido el 21 de marzo de 1893, y en consecuencia, quedan en vigor las disposiciones de la Ley de Instrucción Pública, modificadas por el mencionado Decreto.

Artículo 2º. Las elecciones de los miembros de las Juntas Directivas de las diversas facultades Profesionales, tendrán lugar el presente año en el corriente mes de mayo, y los electos tomarán posesión de sus cargos inmediatamente, pero el período de dos años de su ejercicio se contará desde el mes de enero próximo entrante.

Pase al Ejecutivo para su publicación y cumplimiento.

Dado en el Palacio del Poder Legislativo, en Guatemala el cuatro de mayo de mil novecientos veinte. (El Guatemalteco, Diario Oficial de la República de Guatemala, 10 de mayo de 1920).

Al asumir la presidencia el general José María Orellana, la ejercita por el período de 1922 a 1926, con su asunción de nuevo la corriente liberal retoma la conducción política del país y representará la continuación de una serie de militares liberales y toda una gestión en que la autocracia liberal, se verá cooptada por la oligarquía y los intereses de los capitales transnacionales.

En materia educativa los hechos que más trascendieron se identifican en:

- Creación de la Universidad Popular, según Acuerdo de fecha 17 de julio de 1923, cuya finalidad perseguía acrecentar la cultura de la clase obrera, para lo

cual se fijó como objetivos: el combate al analfabetismo, la divulgación práctica de principios científicos, despertar la iniciativa popular y la búsqueda de los medios para que los hombres sean sanos y fuertes. De alguna forma buscaba compensar el fracaso de las escuelas nocturnas en el período de Estrada Cabrera. (González, 1980, p. 343).

- La reforma a los planes y programas de estudio en todos los niveles educativos, iniciada en el año de 1923, que fue convertida posteriormente en ley por medio del Decreto Gubernativo No. 851 (Carrillo, 1971). Tal llamada reforma escolar, fue una iniciativa surgida originalmente a propuesta del ministro de educación, y legitimada por una Asamblea de Maestros de toda la República,³² reunida durante todo el mes de noviembre y 20 días de diciembre de 1923, (García M. 1988), de donde se produjo un proyecto, que luego se le trasladó a la Secretaría del Ramo, en base a lo cual se emitió del Decreto 851 de fecha 7 de enero de 1924.

“Esta reforma tuvo sus mirajes al futuro y estaba basada en consideraciones técnicas de innegable valor,” (García M., 1988, p. 75). Y en efecto así se analiza por sus alcances, pero en sentido estricto no fue una reforma, sino reajustes que respondían a las demandas educativas más sentidas devenidas de la lectura magisterial, pero que dejaba intactas las estructuras en que se sustentaba la educación, de ahí que su sostenimiento no se pudo en su totalidad mantenerse; sin embargo para el gobierno de turno prácticamente representó la agenda educativa, de la cual no disponía, y optó por apoyarla, hasta llegar a constituirse en los logros que se obtuvieron en la gestión del general Orellana, entre los cuales se encuentran: (García M. 1988, pp. 74-75)

- ✓ Creación de la Escuela Nacional de Preceptores, cuya finalidad era resolver el déficit de maestros formados y revertir la predominancia del

³² A la que describe Mardoqueo García como Asamblea General de Maestros, Carlos González Orellana, le denomina “Congreso Pedagógico de 1923” (1980, p. 340).

maestro empírico, con el cual se venían sacando adelante los programas de estudio, en especial para el área rural y los tres primeros años de la escuela primaria, para lo cual los preceptores en lugar de estudiar toda la formación docente, solo cursaban después de la primaria un año de estudio. El mismo Mardoqueo García ilustra la situación que atravesaba el magisterio de esa época al citar:

En la memoria de las labores del Ministerio de Educación Pública presentada a la Asamblea en sus sesiones de 1924, el Secretario de Estado Licenciado H. Abraham Cabrera, (...) /manifiesta/ apenas son 445 los maestros diplomados, 2652 empíricos que trabajan en las escuelas del país, encontrando por consecuencia un entorpecimiento efectivo en las labores que se intenta desarrollar, ya que por regla general, el empirismo es un obstáculo serio a los intentos de avance, por más que se hayan algunas honrosas pero escasísimas excepciones. (1988, p. 73)

Según reseña García M. (1988), que se crearon en el país varias escuelas de preceptores en el año de 1924, siendo la más importante la que transformó la Escuela de Indígenas en Escuela Normal de Preceptores Uruguay.

- ✓ Paralelamente el planteamiento presentaba modificaciones a los planes de estudio de las Escuelas Normales, introduciendo además el sistema de estudios por semestres.
- ✓ Una de las propuestas más innovadoras e importantes que se produjo en el proyecto magisterial y aprobado por las autoridades de gobierno, lo fue la creación de la Escuela Normal Superior, como dependencia de la Universidad Nacional. Al respecto García M. reafirma: “Los frutos de una Escuela Normal Superior, bien dirigida y encaminada es natural

que han de tender de un modo o de otro, a formar un elemento que pueda imponerse por sus estudios pedagógicos y llegar a determinar en una u otra forma una orientación técnica y científica en el ramo de educación.” (1988 p. 78)

Señala González que “Algunos de los Acuerdos tomados no llegaron a cuajar en realidad, como el caso de la Normal Superior, que se fundó sino hasta seis años después otros fracasaron por no estar ajustados a la realidad del país.” (1980, p. 342). Y en efecto, le asiste razón en su apreciación, si se toma en cuenta la situación que atravesaba el magisterio mayormente integrado con maestros empíricos, con escasos maestros de primaria con formación docente y que eran los mismos que impartían clases en el nivel secundario, tal panorama demandaba que las prioridades estaban centradas en la docencia de las primeras letras, por lo que un proyecto a nivel universitario no concitaba la atención de la política pública en materia de formación magisterial.

- ✓ Para la época, no había formación docente a nivel universitario, es más el acceso a estudios superiores, solo podía hacerse desde el bachillerato, por lo que la Escuela Normal Superior, representó el primer acceso de formación docente en el ámbito de la Universidad. Pero además de ello, con buena visión, el planteamiento previó la equiparación del título de maestro de Instrucción Primaria al Diploma de Bachiller para poder acceder a las facultades existentes.
- ✓ Otro paso visionario que el planteamiento propuso y la resolución oficial adoptó, lo fue la resolución que la función de formar maestros era privativa de Estado, y consecuentemente los títulos solo podían ser extendidos por las escuelas nacionales del país. Si tal medida se hubiese podido sostener en el tiempo, se hubiere evitado a futuro la proliferación de centros educativos privados de formación docente, que

extremó en una privatización, en la que el Estado llegó a perder control sobre la formación magisterial, que devino desde lo privado en un lucrativo negocio.

- ✓ En los avatares de las Escuelas Normales, por Decreto No. 857 de fecha 6 de febrero de 1924 (según cita García M., 1988, p.83), se convirtieron en Escuelas Normales todos los Institutos de la República, a excepción del Instituto Central en la capital.³³ Al respecto el mismo García M. comenta tal decisión en el sentido que "...tuvo el desacierto de confundir dos instituciones que no pueden juntarse, porque sus tendencias son y deben de ser diversas..." (1988, p. 83). Carrillo por su parte complementa tal hecho, haciendo referencia a que el objeto de las "...reformas sustanciales de la Ley de Educación Pública de 1924³⁴ fue la unificación bajo el mismo Plan de Estudios, de los institutos de enseñanza secundaria con las Escuelas Normales de maestros de primaria,.." (1971, p. 170). Datando como fecha de tal hecho el 5 de diciembre de 1924, y citando el contenido de tal resolución, la cual se reproduce por su validez:

Unificar bajo el mismo Plan de Estudios, los Institutos de segunda enseñanza y las Escuelas Normales. Estos últimos conferirán el título de Maestros de Educación Primaria, el cual es equivalente al de

³³ Alfredo Carrillo, menciona a diferencia de Mardoqueo García, que además del Instituto Central, también se incluyó al Instituto Nacional Central de Señoritas Belén. (1971, p. 184).

³⁴ Aunque Alfredo Carrillo, alude a una "Ley de Educación de 1924", puntualmente no hubo una ley nueva de educación ese año, sino se realizaron reformas a la Ley de Educación vigente, con el objeto de aprobar nuevos planes de estudio e institucionalizar las diversas disposiciones emanadas de lo que el propio Carrillo denomina "Reforma Escolar". Posteriormente, en su propia obra, aclara pertinentemente que: "Facultado el Ejecutivo para emitir una nueva Ley Orgánica de Instrucción Pública, se hicieron algunas reformas a la Ley Orgánica de 1882. Por Decreto número 851, de enero de 1924, se aprobaron los nuevos Planes de estudios, en uso de las facultades que confería al Ejecutivo el Decreto Legislativo número 1253, de 11 de mayo de 1923.

Graduado en Ciencias y Letras para ingresar a las facultades de Enseñanza Profesional.

Como era de esperarse dicha medida era difícil de sostenerse por no sustentarse en una pertinencia curricular, por lo que al año fue derogada, por ello es que Mardoqueo García, de nuevo le denomina a tal acción fusionadora de “continuación del hibridismo”, y señala: “Ante los hechos consumados se tuvo que reaccionar y con fecha 30 de diciembre de 1925, se reorganizó la Escuela Normal como entidad separada...” (1988, p. 87).

- Independiente a los alcances con anterioridad enumerados, por iniciativa propia de gestión gubernamental, esta se circunscribió a la fundación de diversos centros educativos entre ellos, el Instituto de Varones y el Instituto de Señoritas, de Cobán (1922) y la Escuela Normal de Señoritas de Jalapa (1923).

La administración del general José María Orellana, también finalizó abruptamente en el año de 1926, antes de concluir su mandato, causada por un deceso repentino y misterioso, habiendo sido su aporte en el campo educativo de la nación calificado de modesto; Carrillo (1971) documenta que en el año de 1923, presentó un proyecto de Ley de Instrucción Pública, a la Asamblea Legislativa, en donde se proponía realizar una organización general de la escuela guatemalteca. Deduciéndose que no pasó más allá de la presentación, porque no hay evidencia documentada sobre que haya avanzado en su aprobación, de lo contrario hubiera sido un paso trascendental para la educación nacional. Lo que sí es digno de reconocerle, es que fue de los pocos presidentes que atendió y buscó apoyarse en un proyecto de mejoras educativas puesto a consulta y legitimación del magisterio nacional, algunos de cuyos resultados lograron dar inicio en su gestión, otros solo se alcanzaron dejarlos establecidos, tal el caso de la Escuela Normal Superior, a la que le correspondió a su sucesor ponerla en marcha.

Sucesión al gobierno liberal de Lázaro Chacón:

Al general José María Orellana, le sucedió en la presidencia de la nación, otro general liberal, perteneciente a una de las dos facciones liberales en que el partido se había escindido, siendo el primer designado a la Presidencia de la República, general Lázaro Chacón, quién asumió como presidente interino del 26 de septiembre al 18 de diciembre de 1926, y luego como presidente electo del 19 de diciembre de 1926 hasta el 13 de diciembre de 1930.

De toda la zaga de presidentes liberales que se sucedieron después de la administración de Justo Rufino Barrios, hasta 1926, la administración que más aportó a la educación del país fue la de Lázaro Chacón, lo que incluye haberle dado continuidad a varios proyectos educativos de la gestión de su antecesor José María Orellana.

El gobierno de Lázaro Chacón, puede calificarse de inclinación progresista, reconocido por diversos analistas, como de los primeros que evidenció tendencia hacia el tema social. Entre sus primeras acciones, estuvo restablecer las garantías constitucionales, a que se había obligado su antecesor a suspender ante las diversas tensiones sociales que tuvo que afrontar. Y así mismo, impulsar una reforma constitucional “A juicio de García Laguardia, las reformas de 1927, suponían un cambio en la introducción gradual de reformas sociales que protegieran el derecho de los trabajadores a la vez que se reforzaba la legislación en contra del trabajo libre en el campo”.(Citado en Fuentes, 2007, p. 43)

A su gobierno le tocó afrontar todo un rezago acumulado de déficits educativos, como un analfabetismo de un 93 %, una predominancia de maestros empíricos, ausencia significativa de maestros calificados y una carencia decisiva de centros educativos. Por lo que su gestión buscó paliar con tales problemáticas estructurales, para lo cual se persiguió generar cambios en el sistema educativo

nacional, identificándose entre sus principales logros en materia educativa los siguientes:

- Por medio del Decreto No. 1500 del 3 de mayo de 1927 se crea el Consejo Nacional de Educación, con carácter de Cuerpo Técnico Consultivo de la Secretaría de Educación Pública, con los objetivos de organizar y regular las enseñanzas primaria, secundaria, normal y especial. Asignándole entre las primeras tareas la recopilación de las diversas leyes educativas con el objeto de elaborar una nueva Ley Orgánica de Educación Pública.
- Con los insumos recibidos del Consejo Técnico de Educación, elabora el proyecto y luego promulga por medio del Decreto 960, del 14 de diciembre de 1927, la nueva Ley Orgánica de Educación Pública. Aspecto que cobra principal importancia en el período gubernamental de Lázaro Chacón, ya que implicó reformar la última ley vigente proveniente del período revolucionario de 1871 y por lo mismo emitida por Justo Rufino Barrios, como lo fue el Decreto 254 Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública, del 13 de octubre de 1879, que constituía de las leyes insignia de las reformas liberales en materia educativa y que se sustentaba en una vigencia de 48 años, en los cuales solo había sufrido modificaciones en el año de 1884.

Posteriormente como era práctica en dicha época, las leyes orgánicas, se desarrollaban por las llamadas leyes reglamentarias, es así como por Decreto Gubernativo No. 968, de fecha 9 de febrero de 1928, se emitió la Ley Reglamentaria de Educación Pública, en donde quedaban aprobados los contenidos de los diversos planes de estudio de los niveles y carreras educativas autorizadas.

- La administración de Lázaro Chacón, fue el primer gobierno liberal sensible a la condición laboral y profesional del magisterio, sentándose el precedente de definir regulaciones sobre formación de categorías docentes de acuerdo al

tiempo de servicio y a determinar nivelaciones salariales, para tal efecto se emitió la Ley Orgánica y Reglamentaria del Personal Docente de la República de Guatemala, Decreto 938 del año 1927. De acuerdo a García M. “Es esta la primera ley en la República que intentaba la formación del Escalafón, creando la oficina respectiva para formar los cuadros correspondientes.” (1988, p. 91) Ni el incremento salarial ni el escalafón pudo hacerse realidad; sin embargo, la correlación futura hace innegable el hecho que tal idea fuera recogida posteriormente por la administración de Juan José Arévalo, y de ahí surge el escalafón del que hoy goza el magisterio. González Orellana, también comparte dicha apreciación y señala: “Esta ley constituye el antecedente de la Ley de Escalafón que años más tarde decretaría el gobierno revolucionario del doctor Juan José Arévalo.” (González, 1980, p. 345). .

- Se reorganizó la Escuela Normal Superior, cuyos planes de estudio se incorporan tanto a la Ley Orgánica de Educación Pública de 1927 como a la Ley Reglamentaria de 1928, pero de nuevo el proyecto no logra concretizarse, Gonzales, (1980, p. 355) lo describe con precisión:

Este intento fracasó nuevamente y la Escuela Normal Superior no llegó a organizarse. Las causas de este fracaso fueron que el plan que se había elaborado era un tanto ambicioso, dadas las condiciones de desarrollo en que se encontraba la educación en este tiempo.

Tuvo que hacerse necesario reformar la Ley Orgánica de Educación, proceso que se llevó a cabo el 11 de mayo de 1929, y su posterior reglamentación, donde se le otorgó un giro a la Escuela Normal Superior, asignándole como finalidad “preparar a los maestros de las Escuelas Normales e institutos de enseñanza secundaria.” (González, 1980, p. 355), con ello se logró dotarle de funcionalidad del año 1929 a 1932.

- Otro paso importante lo fue las decisiones tomadas en relación a la educación superior, la primera consistió en reabrir la Universidad Nacional, que había sido cerrada en el gobierno de José María Orellana, en el afán como señala Fuentes: “de controlar la ola de protestas y descontentos por parte de los estudiantes ante las políticas del gobierno, sobre todo el entreguismo al capital norteamericano.(...) la reapertura de la Universidad se convierte en una de las acciones inmediatas más alabadas del período.” (2012, p. 15)

La segunda decisión corresponde a la emisión del Decreto Legislativo 1563, en el año 1928, por el cual se aprueba la Ley Orgánica de la Universidad Nacional, la cual deroga todas las disposiciones legales que venían regulando a la Universidad, y se perfila su futura institucionalidad.

- El 6 de noviembre de 1929, se lleva a cabo ³⁵ una Asamblea Pedagógica, como la identifica Mardoqueo García (1988), resultado de haberse dictado un acuerdo convocando a una Asamblea Pedagógica a representantes de todas las escuelas nacionales y privadas, con el objeto de discutir las reformas a los planes de estudio de educación primaria, de las Escuelas Normales de Preceptores, de la Escuela Normal Superior, Al respecto García apunta:

Las escuelas de Párvulos, las de Comercio, Institutos, Primarias, etc. todas fueron revisadas y encajadas en un molde y en un criterio único. Desde luego no se tocó la Universidad, que gozaba de autonomía suficiente, ya que tampoco podía hacerse, desde luego que la Asamblea Pedagógica de 1929 la constituyeron únicamente los maestros de escuelas inferiores, sin que las Facultades Universitarias intervinieran en sus deliberaciones. (1988, pp. 114-115)

³⁵ A tal evento Carlos González le denomina: “Congreso Pedagógico” (1980, p. 100) a diferencia de Mardoqueo García, que le designa como “Asamblea Pedagógica”, (1988, p. 100), sin embargo en los documentos oficiales de dicho evento, se le denomina como el “Primer Congreso Nacional de Educación”, (Carrillo, 1971, p. 219)

- En materia de formación docente por recomendación emanada del Congreso Pedagógico de 1929, se volvió a la manida fórmula de unificar los planes de estudio de las escuelas normales con los de los institutos de bachillerato, derivándose en un nuevo plan de estudios que otorgaban el título de Maestro de Educación Primaria y Graduado en Ciencias y Letras. (González 1980). Al respecto con lectura crítica Mardoqueo García, disiente al exponer:

Y todas estas desventajas se aumentan en forma alarmante con la unificación de los planes apuntados, pues el Br. se considera con derecho legal, a un trabajo en el magisterio, ya que tiene el título adquirido en la misma forma que los maestros. Por todo ello repetimos que la unificación discutida y aprobada por la mayoría de los maestros que asistimos a la Asamblea Pedagógica del mes de noviembre de 1929, fue una equivocación que debe lamentarse durante mucho tiempo y tratar de reparar el error, no solo separando las dos enseñanzas, sino estableciendo entre ellas un verdadero abismo, haciendo que cada cual tome el rumbo que su inclinación le señale. (1988, p. 103)

Dentro de las regulaciones de la formación magisterial se tomaron entre otras decisiones muy pertinentes la de examen de admisión al ingreso a una escuela normal, medida que más adelante con el tiempo se revirtió, con los resultados perniciosos de una sobresaturación de aspirantes sin perfil vocativo, que vino tan solo a elevar las tasas de promoción y desempleo.

- Durante el gobierno de Lázaro Chacón, se crearon diversas escuelas, descollando los centros educativos de la Escuela Normal de Maestras para Párvulos, (Acuerdo Gubernativo de fecha 14 de junio de 1928); el Instituto Técnico Industrial para Varones, (Acuerdo del 13 de junio de 1928); con fecha 30 de noviembre de 1929, se emitió el acuerdo gubernativo de organización de la Escuela Normal de Maestros Rurales.

Como puede determinarse del análisis de contexto de la gestión gubernamental en el ramo educativo de Lázaro Chacón, se desprende que ésta se distinguió por una búsqueda de significativas mejoras a la educación nacional, entre ellas la reivindicación de la labor docente, aunque varias de las acciones emprendidas no hayan dado el fruto esperado; similar a su antecesor José María Orellana, encontró y valoró en la consulta magisterial un insumo decisivo para la toma de acciones, un elemento novedoso que media entre los dos congresos educativos, en ambos gobiernos, es que el personaje cohesionador es el mismo ministro de Educación, el Lic, H. Abraham Cabrera, de donde da margen a sustentar la teoría ya documentada de la existencia de una red de intelectuales que tuvieron especial influencia en el proyecto educativo guatemalteco, y de lo cual será materia más adelante en el análisis del presente contexto.

Transición al gobierno liberal-conservador del General Jorge Ubico

El Presidente Lázaro Chacón, es el segundo gobernante liberal que consecutivamente no alcanza a finalizar su período de gobierno, también por la misma causal, una misteriosa enfermedad que lo lleva a la muerte. Lo sustituye en el cargo el primer designado José María Reyna Andrade, quien hizo de presidente provisional del 31 de diciembre de 1930 al 14 de febrero de 1931, ya que su labor fue tan solo convocar a elecciones presidenciales, las que fueron ganadas por el General Jorge Ubico Castañeda, como candidato único, con lo que sustituye al presidente con quién había perdido las elecciones próximas pasadas.

Jorge Ubico asume un nuevo período gubernamental, proveniente de una línea liberal ya fraccionada y termina de sumirla en la mayor contradicción conservadora. Instaura la segunda dictadura del siglo XX, (1931 – 1944) que representan 14 años de sojuzgamiento de toda libertad ciudadana, y la negación de los escasos avances que en materia social se habían logrado. Con relación a su antecesor Lázaro Chacón, representó la ruptura de toda continuidad en proyectos educativos, clausuró centros educativos que demandaban su seguimiento, disminuyó los salarios del magisterio y destruyó las proyecciones que emergían en función de reivindicaciones laborales, estancó, redujo y/o invisibilizó diversos proyectos educativos como la relativa autonomía universitaria, la libertad de enseñanza, la educación rural e indígena y en suma la educación popular en ciernes fue negada. Como lo identifica el estudio de González L. 2, “Si bien se hacía llamar liberal, como sus antecesores, la política positivista que lo guiaba contradecía la libertad como tal. Sin embargo encontraba que esto era necesario para poder dar paso a la estabilidad y el orden, lo que según él traería desarrollo económico y social como resultado directo. El orden era así, para Ubico, “un medio y no un fin”. (2016, p. 2)

Fue tanto el separatismo y desgaste entre los postulados liberales y el gobierno de Ubico, que la administración ubiquista cerró el ciclo de la continuidad liberal, y

representó el último régimen gubernamental de esa línea que desempeñó el poder político en la historia nacional. El gobierno de Ubico a diferencia de sus antecesores se sesgó y negó los fundamentos del programa liberal, para lo cual promovió políticas y acciones en el campo cultural-educativo que pueden encuadrarse en tres principales estrategias:

- Instauración de la educación militarizada y presencia del Estado policíaco
- El resurgimiento de la confesionalidad religiosa, y
- La desvalorización de la misión pedagógica.

Instauración de la educación militarizada y presencia del Estado policíaco

Este proceso se llevó a cabo en un contexto de persecución política y control social y que implicó de acuerdo a las disposiciones legales que la impulsaron como el Decreto No. 2201 que reguló la militarización para los establecimientos de enseñanza secundaria; el Acuerdo Gubernativo de fecha 28 de febrero de 1939, que aprobó el plan de estudios del Curso Militar que se incorporó a la enseñanza de las Escuelas Normales para Maestros de Educación Primaria; el Decreto 2354, que incorporó al plan de estudios de las Escuelas de Artes y Oficios para Varones, el Curso Militar previsto por la Ley Constitutiva del Ejército, y que tenía el alcance de ampliar el Decreto Gubernativo No. 2081, correspondiente a la Ley Reglamentaria de Educación Pública. De igual forma la Ley Reglamentaria, es ampliada por el Decreto 2412, de fecha 25 de julio de 1940, en donde se aprueba que los Institutos Nacionales de Varones de la Capital, Quetzaltenango, Chiquimula y la Antigua Guatemala, se incorporen las materias que corresponden al Curso Militar; entre otras disposiciones, se estableció principalmente:

- Organización a partir de 1932 con los centros educativos de marchas militares portando uniformes y bajo disciplina militar, que incluía fusiles antiguos, dando inicio así a la cultura militarista en los centros educativos, y reviviendo todo un culto de homenaje a la personalidad presidencial, que hacía emerger la otra

afición dictatorial de Estrada Cabrera, como citara González: “En estas oportunidades se llevaban a cabo desfiles escolares que culminaban con gigantescas concentraciones de niños en el Campo de Marte. Si Estrada Cabrera rindió honores a la diosa Minerva, este otro dictador prefirió escoger a la deidad de la Guerra.” (1980, p. 360)

- La militarización de los centros educativos de segunda enseñanza y semi-militarización de los de nivel primario; y a partir de 1939, se incluyó a las escuelas normales, comprendiendo especialmente la incorporación a sus planes de estudio las materias que correspondían al Curso Militar previsto por la Ley Constitutiva del Ejército. Y vale hacer la salvedad, que dicha ley constitutiva establecía en su artículo 49, que en los planteles de enseñanza secundaria del Ramo de Educación Pública, se deberían establecer cursos sobre materias militares. (Carrillo, 1971)
- Premiación a los centros escolares que marcharan con mayor marcialidad, sobre la base de un acuerdo ministerial que definía los aspectos a calificar.
- Designación para la impartición de los cursos militares a jefes u oficiales procedentes de la Escuela Politécnica.
- Empleo de medios militares para disciplinar como arrestos, plantones y expulsiones.
- Los alumnos en los centros educativos que aprobaran el segundo año del plan general obtenían el nombramiento de cabo, los que aprobaran el tercer año, el de sargento segundo, y los de cuarto año, el de sargentos primero.
- En varios establecimientos de segunda enseñanza y escuelas normales, fueron nombrados como directores, oficiales de alta graduación.

- Los títulos de las carreras como magisterio y bachillerato se les adicionaba los despachos de “Subteniente de Infantería de la Reserva”, pasando a la situación de Activo movilizable o la reserva móvil, según correspondiera por la edad.
- Tanto los oficiales, cabos y sargentos formados en tales cursos militares, quedaban obligados a prestar sus servicios en el ejército únicamente en tiempo de guerra y en períodos de maniobras y asistir a las Asambleas y prácticas militares ordinarias.

Dicha militarización de la educación y por consiguiente su sometimiento a un régimen autoritario, en un marco y pensamiento fascista, perseguía además de crear una cultura de la obediencia y del acatamiento disciplinario, en donde las futuras generaciones se formaran en las escuelas alineadas a la sumisión y a la automatización de las órdenes de un superior, que desvaloraba y anulaba el sentido ciudadano, humanista y crítico de la sociedad guatemalteca. También implicaba, en el contexto de la segunda guerra mundial, en la práctica la preparación de reservas militares, en una implícita política de guerra. El propósito de alienación cultural, se invirtió y lejos de alienar a la ciudadanía, actuó como leitmotiv que condujo a una mayor aversión contra la dictadura y derivó en una cultura anti-militarista que continuó más allá del régimen ubiquista.

Resurgimiento de la confesionalidad religiosa

Mucho del Estado laico, que había garantizado la separación de la incidencia religiosa en la esfera estatal, finaliza con la dictadura ubiquista, algo que se sostenía a pesar de las influencias conservadoras por parte de la oligarquía criolla y transnacional, con que habían sido cooptados y divididos los anteriores gobiernos liberales; los principios del laicismo liberal que incluso con fundamento constitucional, se mantuvieron sustentados, los mismos fueron socavados por el régimen de Ubico, lo que representó en buena medida un retorno por parte de la

iglesia católica, a varios de los antiguos privilegios que el Estado confesional gozó en el gobierno dictatorial y confesional de Rafael Carrera.

La apreciación de González L.2, sostiene que: “En relación a la Iglesia, las acciones del Presidente Ubico también lo alejan del liberalismo que decía profesar. (...) Estas relaciones no mejoraron realmente hasta la llegada de Ubico, quien desde el inicio mostró gran interés en reconciliarse con la Iglesia y además devolverle gran parte del protagonismo que había tenido desde la época de Rafael Carrera.” (2016, p. 2)

Dicho debilitamiento del Estado laico y el consecuente fortalecimiento de la presencia confesional, se correlacionó con la cultura autoritaria y despótica que conculcó libertades como la de enseñanza, libertad de cátedra y libre pensamiento; e hizo de los educadores sujetos de persecución y reproductores de un espíritu de sumisión en donde la influencia religiosa encuentra terreno abonado. De tal emerger del poder eclesiástico en el tejido social, con el consentimiento del gobierno de turno, se desprenden las acciones siguientes que documenta González L. 2:

- En 1935 se creó la tercera Diócesis, en Alta Verapaz. La descentralización de la Iglesia Católica dio paso a la expansión religiosa en todo el país (2016, p. 3)

El historiador jesuita Ricardo Bendaña, lo confirma en los términos siguientes:

Las Verapaces y el Petén, tras de tres siglos de no tener Obispo propio, el 14 de enero de 1935 reciben el nombramiento de su primer Obispo, (...) En el campo surgen movimientos que pronto van a convergir en la “Acción Católica Rural”. En Oriente, donde funciona el “Apostolado de la Oración” se conserva vivo el fervor popular, en Momostenango, siendo párroco el P. Knittel, nace en 1934 la “Sociedad de la Propagación de la Fe”, y en Petén

y Zacapa el P. Rafael González funda la “Acción Católica”. La semilla se propaga rápidamente por los mercados, aldeas y caminos.” (1996, p. 113).

- Dio apertura al Arzobispo para difundir su publicación *Revista Eclesiástica*. (2016, p. 4)
- En 1935 apoyó la moción de crear el programa de Acción Católica, un programa que le otorgaba a laicos responsabilidades clericales, entre estas la de impartir educación moral y religiosa. En el área rural la Acción Católica buscaba catequizar, convertir y eliminar las creencias y prácticas “heréticas” entre los indígenas, sobretodo en áreas donde las parroquias llevaban años sin ser atendidas. (2016, p. 4) ³⁶

Nuevamente Bendaña, en su síntesis histórica del catolicismo en Guatemala, ratifica tales datos:

Al ser nombrado Obispo Auxiliar de los Altos el entusiasta P. Rafael González la “Acción Católica Rural” –más adelante “Acción Católica Rural y Obrera (ACRO)-, bajo su dirección se convierte en movimiento nacional,

³⁶ Era el 18 de julio de 1870. Dos meses más tarde el Papa perdía los últimos vestigios del poder temporal que ejercía sobre los Estados Pontificios. Pío IX se declaró a sí mismo “prisionero” en el Vaticano. En aquellas circunstancias el pensamiento católico tradicionalista, convertido en la corriente predominante dentro de la Iglesia, interpretó la Historia como si estuviera controlada por “los poderes del mal”. Y acentuó una visión maniquea del mundo: por un lado estaban los enemigos de Dios y de la Iglesia; por el otro lado estaban los buenos católicos, que debían unirse al Papa en una actitud clara y decididamente antiliberal. La devoción al Corazón de Jesús – que se promovió ampliamente – expresó de manera típica esta visión del mundo: Jesús era “el prisionero del Sagrario”, y sus devotos debían refugiarse a sus pies para reparar los pecados cometidos por los perversos y por los enemigos de la Iglesia (de Roux, 2014, p. 35) En el contexto de esa estrategia, surge la “Acción Católica”, promovida por Pío IX, se esparce en Europa y América Latina, desde finales del siglo XIX e inicios del XX, por la cual se recurre a seglares o laicos para generar influencia y control social, ya sea desde partidos políticos como la democracia cristiana, sindicatos de obreros, organización campesina y el aparato escolar católico, que respondió a la política denominada romanización fomentada sistemáticamente por las nunciaturas y los jesuitas, que se proponía recristianizar no solamente la sociedad sino también la política y el Estado. Tal política no logró entrar tempranamente en Guatemala, debido a los gobiernos liberales de final de siglo XIX y primeros decenios del siglo XX, lográndolo hasta el gobierno de Jorge Ubico.

con muchos miles de entusiastas militantes, sembradores de nuevas ideas que venían a romper la concepción estrecha y de supervivencia de la costumbre. (1996, p. 114)

- Reanudó las relaciones diplomáticas con la Santa Sede. (2016, p. 5)
- Aprobó el retorno de los jesuitas, contradiciendo la disposición constitucional de 1879. (2016, p. 5)

Al respecto Bendaña confirma:

El 24 de diciembre de 1934 Mons. Alberto Levame es nombrado Nuncio para el Salvador y Honduras, pero al comenzar el siguiente año se traslada durante tres meses a Guatemala, donde visita diversas poblaciones y, lo más importante, logra establecer amistad personal con el Presidente Ubico, de la que nace la decisión de restablecer relaciones diplomáticas con la Santa Sede y la autorización para que los jesuitas puedan volver hacerse cargo de la formación del Clero guatemalteco.” (1996, p. 114)

El señalamiento del retorno jesuita para hacerse cargo de la “formación del clero guatemalteco”, era un eufemismo, para ocultar que la intencionalidad tras bambalinas era retomar la educación de ciertos sectores selectivos de la sociedad guatemalteca, mediante la promoción preferente de colegios y universidades de privada exclusividad.

- En 1939 se consagró al Arzobispo Mariano Rossell Arellano, por influencia del mismo Ubico, la relación entre el Estado y la Iglesia se hizo más estrecha. Ubico y Rossell Arellano tenían mucho en común: entre otras cosas, compartían la convicción de que la sociedad debía tener una estructura jerárquica y que la Iglesia era necesaria para pregonar la obediencia del pueblo a las autoridades tanto religiosas como seculares. (2016, p. 5)

De igual forma Bendaña confirma tales hechos: (1996, p. 115)

Con nostalgia del Patronato el General Ubico, por medio de su Jefe de Protocolo, Don Delfino Sánchez Latour, hace saber al Sumo Pontífice que sería del agrado del Gobierno el nombramiento para la Sede Arzobispal del Vicario General, Mons. Mariano Rossell y Arellano. (...) Consagrado el 16 de abril de 1939, estaba rodeado de diversos prelados centroamericanos, con la significativa presencia de la esposa del Presidente Ubico, de algunos Ministros de Estado, Embajadores y muchas personalidades del país. Aún regía la Constitución del 79.

Coincidentemente, Bendaña trasciende el siguiente hecho: “También en 1942 sucede algo importante en las relaciones Iglesia-Estado. el 1 de marzo el Arzobispo es invitado por primera vez en lo que iba del siglo para asistir en la Asamblea Nacional a escuchar el informe Anual del Presidente de la República. (1996, p. 116)

- Permitió la celebración de congresos eucarísticos –en contra de las objeciones de los liberales–, y permitió el ingreso de nuevas órdenes religiosas, como la de los Maryknolls, los franciscanos, los maristas, los salesianos y los dominicos. (2016, p. 5)

Al respecto relata Bendaña:

A los pocos días de inaugurar el imponente Palacio Nacional, que representa el poder del Estado, en la misma Plaza Mayor se celebra la clausura del I Congreso Eucarístico Arquidiocesano, el 16 de diciembre de 1943. El montaje de este Congreso no se hizo sin incidentes. El Nuncio Beltrami, desde su punto de vista diplomático, quería que todo se hiciera con todas las autorizaciones oficiales tal vez ignorando que la misma Constitución prohibía las consecuencias religiosas fuera de los templos.

Sin embargo, Mons. Rossell, sabiendo que el camino sugerido por el Nuncio no llevaría más que a una política inútil, se lanzó a organizar el Congreso sabiendo que el Gobierno terminaría haciendo la vista gorda. Para protegerse invitó a personalidades sonoras como los Obispos de Centro América, representaciones de los Episcopados de México y Perú, el personal militar norteamericano católico estacionado en Guatemala (...) Colaboraron especialmente las empresas norteamericanas de los ferrocarriles y electricidad. La noche del 14 de diciembre no cabía un alma en el Parque Central y sus inmediaciones. (...) nunca desde antes de 1871, la Iglesia había logrado convocar a semejante masa, mucho menos en las mismas puertas del Palacio Nacional. (1996, p. 117)

La referida descripción retrata de cuerpo entero el posicionamiento político que encontraba el momento de resurgir por parte del sector eclesiástico nacional, que en consonancia con el contexto internacional de la iglesia católica, coincidía con la “doctrina social de la iglesia”, y dejaba entrever que no se reparaba en subvertir la institucionalidad con tal de lograr el propósito trazado; respondía a la política de romanización, que penetró en “...la Iglesia latinoamericana (...) que se propuso modelar al clero, a las estructuras eclesiásticas y a la sociedad según los designios “romanos”, con todo lo que aquello implicaba de rigor doctrinal y jerárquico.” (de Roux, 2014, pp. 36-37)

- Se le concedió a un grupo de monjas belgas la autorización de dirigir un colegio privado, se le otorgó a las monjas del Sagrado Corazón, llegadas de El Salvador, el cargo del Colegio Santa Teresita y se permitió que las Hermanas de San Vicente de Paul administraran el Hospital General, utilizando sus hábitos religiosos en público (2016, p. 5)

Lo que con tanto cuidado se había venido preparando por fin se lograba tácitamente se acordaba un *Modus vivendi* que daría a la Iglesia en Guatemala cierta estabilidad y posibilidades de crecimiento, como las

demás de América Latina. (...) Los pocos sacerdotes que, en número muy limitado pueden entrar lo hacen de puntillas para evitar que su presencia fuera tomada como una provocación. (Bendaña, 1996, pp. 114-115)

Le asiste total razón al sacerdote Bendaña en su apreciación que la expansión del clero le permitía el anhelado *Modus vivendi*, a la iglesia católica, y que se iba a materializar en el sinnúmero de centros educativos regidos por diversas órdenes católicas, que vinieron a representar significativos ingresos exentos de impuestos, que de alguna forma han garantizado tal sostenimiento y estabilidad aludidos; práctica que con el tiempo se extendió a otros credos religiosos, con lucrosos rendimientos económicos.

La retoma de la expansión e influencia de la iglesia católica en el tejido social y la institucionalidad del Estado, se marca a partir del gobierno de Jorge Ubico, cuya excepción fue la institucionalización de la educación laica, la cual no se atrevió a trastocar la complaciente gestión gubernamental ubiquista, debido a que su sustentación era de procedencia constitucional. Pero no iba a pasar mucho tiempo para que una de las conquistas más preciadas del programa liberal fuese malograda, ya que constituía el principal objetivo ya fijado por el poder confesional y el mandato de la política de romanización y sus principales herramientas la acción católica y la doctrina social de la iglesia.

Desvalorización de la misión pedagógica

La gestión educativa del gobierno de Ubico, tan reduccionista y retrograda en materia pedagógica y de devaluación de la profesión docente, solo da lugar a un análisis de contexto educacional, de reversión de los medianos avances en expectativa, por consiguiente lo que trasciende son las limitaciones, las imposiciones y las supresiones que a continuación se identifican;

- Clausura de la recién iniciada en el régimen anterior Escuela Normal Superior, así como de las escuelas normales de Cobán, Jalapa y San Marcos, justificándose tal decisión en la crisis económica, la cual era aparente, ya que el trasfondo era el traslado de recursos financieros al presupuesto del Ministerio de Guerra y a los organismos policíacos. (González, 1980)
- Cierre de la Universidad Popular, también proveniente del gobierno anterior.
- Supresión de la gratuidad de la educación media, lo que implicó el abandono de la población estudiantil que no se encontraba en posibilidades de sufragar tal gasto, del escaso estudiantado que cursaba la secundaria.
Lo más atentatorio de la aludida medida lo fue el hecho que sirvió de precedente, para que en el futuro hasta el texto constitucional de 1965, solo se estableciera como obligatoria y gratuita la educación primaria, con todo el caudal de rezago que promovió en la desatención de la educación preprimaria y de segunda enseñanza, creando un desequilibrio en el sistema educativo nacional, que a la actualidad no ha sido posible de compensarse.
- La anulación de los avances en materia de reivindicaciones laborales que se proyectaban al sector magisterial, y en sentido contrario, la depauperación del servicio docente con salarios disminuidos, y la desvalorización del papel de la mujer, determinando reaccionariamente que las maestras en servicio estaban limitadas de contraer matrimonio, so pena de quedar destituidas de su función docente.
- En materia de educación superior, la autonomía administrativa que la universidad había alcanzado en los gobiernos anteriores, se revirtió, mediante reformas legales, retornando a ser potestad del Ejecutivo la suprema inspección sobre la misma y la única instancia para poder nombrar a las autoridades universitarias.

El calamitoso estado de la educación en el período ubiquista, se ilustra de buena forma desde la expresión de García J. quién relata:

Con Ubico, la Escuela Normal Central de Maestros, graduaba un promedio de 20 maestros al año. Y la escuela rural no se consideraba necesaria. Salía sobrando, porque a través de los cuarteles y el servicio militar obligatorio, el “cupó”, el dictador creía estar resolviendo el problema educativo y el indígena. El presupuesto de educación era el antepenúltimo de todos los Ministerios, que encabezaba el de la Defensa, que entonces se llamaba de la Guerra.

Mucho se especuló sobre el hecho de que el gasto para el mantenimiento de los normalistas internos, era menor que el destinado para el cuidado de los caballos del Estado. (1994, p. 7)

En el gobierno de Jorge Ubico, en materia de legislación educativa, se procedió a reformar la Ley Orgánica de Educación Pública, en dos ocasiones: el 6 de mayo de 1933, que se emitió el Decreto 1923; y 10 de mayo de 1937, que se emitió el Decreto 1959. Luego por Decreto Gubernativo No. 2081, de fecha 27 de abril de 1938, emite la Ley Reglamentaria de Educación Pública.

Ambas Leyes Orgánicas de Educación mantiene como base la Ley Orgánica de Lázaro Chacón, como es normal afirman el principio liberal de educación primaria laica, gratuita y obligatoria, porque corresponden al desarrollo, que en dicha materia establece la Constitución de 1879; es así como se dispone, que la obra educativa del Estado es ajena a sectarismos políticos y religiosos, que para Ubico no fue más que una formalidad, ya que la realidad contrastó con los hechos. Igualmente, desde lo formal de la ley, se garantiza la libertad de enseñanza en los establecimientos particulares sujetos a las leyes del ramo, reservándose el Estado el derecho de inspección en todos los órdenes de la actividad escolar. Este último aspecto se constituyó más adelante en el antecedente de la supervisión educativa,

la que con el tiempo se fue debilitando en especial en el campo de la educación privada, derivando en una pérdida de control de tal sector por parte del Estado. En el gobierno de Ubico, tal libertad de enseñanza fue letra muerta, no reconocida e irrespetada por la dictadura misma.

La denominación ministerial se cambia de Ministerio a Secretaría, que fue una práctica que el presidente Ubico, implementó en toda la institucionalidad del Estado. La Secretaría de Educación Pública se organiza en Departamentos y estos en secciones, en la segunda reforma a la ley, las secciones se sustituyen por negociados. Tanto en la reforma legal de 1933 como de 1937, todavía se reconoce a la Escuela Normal Superior y además se incluyen a las escuelas universitarias, pero en la letra muerta, dado que en la práctica real la Normal Superior es clausurada.

La segunda reforma legal de 1937, introduce modificaciones al ciclo y jornadas educativas e incorpora regulaciones de mayor control a la educación superior de parte del Estado central, a través de la Secretaría de Educación Pública.

El gobierno de Ubico se ve obligado a renunciar 1 de julio de 1944, al ejercicio de la presidencia a causa del descontento popular generalizado y al cansancio de una ciudadanía de un régimen desgastado en la represión y el despotismo, y con ello se cierra el capítulo final de una dictadura, que en el campo educativo se constituyó en un verdadero rezago histórico. Como una forma de pretender continuar su línea dictatorial, trasladó la presidencia al primer designado, general Federico Ponce Vaides, quien ejerció la misma, del 4 de julio al 20 de octubre de 1944, y el que fue depuesto por un movimiento cívico-militar el 20 de octubre de ese año, gestándose con ello la llamada Revolución de Octubre de 1944. Como un acto de congraciarse con la población, Ponce Vaides determina la desmilitarización de los establecimientos educativos, emitiendo el Decreto No. 3127, de 18 de julio de 1944, por el cual deroga los Decretos 2201, 2354 y 2412 relativos a la inclusión de materias militares en los Planes de Estudio de las

Escuelas Normales, de Artes y Oficios e Institutos de Enseñanza Secundaria de Varones. (Carrillo, 1971). Como testimoniara para la posteridad Galich (1985, pp. 368-369)

Una banda de ladrones y oportunistas cayó sobre la cosa pública vacante e impuso en la Asamblea Legislativa la designación de un imbécil con grado de general (Federico Ponce) como presidente interino, con el propósito de imponerlo después como presidente “constitucional” y perpetuarse con él en el poder. Naturalmente torpes, se autodenominaron Partido Liberal, lo cual fue una provocación más al pueblo, pues Ubico también se había dicho liberal y “liberal progresista”. No había entonces, palabra más odiada que esa: liberal.