JORGE LUIS ZAMORA PRADO

PRESENCIA HISTORICA DEL DISCURSO Y DEBATE CONFESIONAL Y LAICO Y SU INCIDENCIA EN LA CONSTRUCCION Y 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

TOMO II

GUATEMALA OCTUBRE 2018

Índice

3.5. Contexto Educativo en el quinto período 1944-2005 y la interpolación de los Paradigmas Pos-positivista y 573
Neo-Teológico 573
CAPITULO IV ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL MARCO CONTEXTUAL 848
4.1. Análisis interpretativo del contexto educativo del primer período Pos-independentista hasta 1838 y la presencia de los Paradigmas Teológico-Conservador y Filosófico-Ilustrado 849
4.2. Análisis interpretativo del contexto educativo del segundo período 1838-1871 y la prevalencia del Paradigma Teológico-Conservador 905
4.3. Análisis Interpretativo del Contexto Educativo del tercer período 1871-1885 y la prevalencia del 914
Paradigma Positivista-Liberal 914
4.4. Análisis Interpretativo del Contexto Educativo del cuarto período 1885-1944 y la prevalencia del Paradigma Positivista-Conservador 940
4.5. Análisis Interpretativo del Contexto Educativo del quinto período 1944-2005 y la prevalencia de los Paradigmas 958
Pos-positivista y Neo-Teológico 958
CAPITULO V 995
CONCLUSIONES 995
5.1. Conclusiones sobre el primer período Pos-independentista hasta 1838 y la presencia del Paradigma Filosófico-Ilustrado 995
5.2. Conclusiones sobre el segundo período 1838-1871 y la prevalencia del Paradigma Teológico-Conservador 999
5.3. Conclusiones sobre el tercer período 1871-1885 y la prevalencia del Paradigma Positivista-Liberal 1003

5.4. Conclusiones sobre el cuarto período 1885-1944 y la prevalencia del Paradigma Positivista-Conservador 1006
5.5. Conclusiones sobre el quinto período 1944 a 2005 y la continuidad de la interpolación del Paradigma Pos-positivista y la incidencia del Paradigma Neo-Teológico.....1008
REFERENCIAS.....1025

3.3. Contexto Educativo en el quinto período 1944-2005 y la interpolación de los Paradigmas Pos-positivista y Neo-Teológico

El presente período investigado parte de los sucesos devenidos de la llamada Revolución de 1944, hasta el año 2005 en que se aprueban el currículo de estudios actual en los niveles preprimario y primario, correspondiente al Currículum Nacional Base, y se analiza desde la continuidad interpolada de los paradigmas identificados como neo-teológico y pos-positivista, visiones que han negado el acceso educacional a un paradigma socio-histórico crítico y con ello a las teorías curriculares críticas. Dicha interpolación señalada ha dado lugar en el período estudiado a que la incidencia preponderante de una visión neo-teológica genere como efecto, que las teorías curriculares tradicionales se arraiguen hasta la actualidad.

A la caída del régimen dictatorial de Jorge Ubico-Federico Ponce, como resultado del movimiento revolucionario de octubre de 1944, se instaura una Junta Revolucionaria conformada por los principales líderes de tal movimiento, -el mayor Francisco Javier Arana, el capitán Jacobo Arbenz y el ciudadano Jorge Toriello-, y como señala Manuel Galich sobre la Junta Revolucionaria:

> … adoptó medidas drásticas, justas y necesarias, pero no suficientes para dar al movimiento un verdadero carácter revolucionario. Los gérmenes de la reacción que se pondrían al servicio del imperialismo, en 1954, para destruir el proceso de transformación del país –entonces si revolucionario- quedaron vivos. Fue abolida la Constitución, que nunca se había cumplido; fue disuelta la Asamblea Legislativa títere que había dejado Ubico y que había servido a Ponce, los viejos generales –unos sesenta- fueron expulsados del país, los tres hombres del nuevo gobierno se comprometieron a no aspirar a la presidencia y respetar la voluntad popular, manifiesta y abrumadoramente favorable a Arévalo (…) El pueblo aclamó esas medidas, pero por todo el lastre de la inexperiencia política que arrastraba (…) no

> estuvo en condiciones de exigir una mayor profundización del movimiento revolucionario. (1985, p. 372)

La Junta Revolucionaria, entre sus primeras acciones emitió del Decreto No. 17 del 28 de noviembre de 1944, a través del cual declaró en diez numerales los principios fundamentales de la Revolución del 20 de octubre. En tanto se promulgaba la nueva Constitución, se emitieron decretos, dentro de ellos el No. 18, el que en su artículo 5º se mantuvo la línea liberal en cuanto a: "…la instrucción primaria es obligatoria; la sostenida por la Nación es laica y gratuita…"

García J. describe el suceso del movimiento revolucionario como:

> Desapareció el mito de la necesidad de un ejecutivo paternalista, todopoderoso y despótico. Pasó al archivo el tipo de caudillo a caballo, muy siglo XIX, (…) Con la revolución octubrina, se produjo un evidente salto adelante, un "despegue" en el desarrollo político del país. Abrió la vía hacia la moderna democracia representativa, fundamentada en la nueva Constitución de 1945, instrumento que recogió los avanzados principios de los derechos económicos-sociales y estimuló la planificación estatal. (1994, p. 9)

El logro más significativo de la Junta Revolucionaria sin duda lo fue la promulgación de la Constitución de 1945, que deroga a la de 1879, con lo cual se clausuró formalmente el último vestigio de la Revolución Liberal de 1871, aunque muchas de sus conquistas quedaron plasmadas como la libertad de enseñanza, de cultos, de pensamiento, de imprenta, la educación y el Estado laico, entre otras, las que además de reafirmarse, se fortalecieron siendo parte del catálogo de garantías individuales y sociales en el nuevo texto constitucional y lo más significativo en la praxis ciudadana de la sociedad guatemalteca.

Relación Estado-Iglesia:

Siendo así, el 11 de marzo de 1945 se emite la nueva Constitución, y en cuanto al reconocimiento como Estado, este se mantiene definido al mejor estilo liberal como laico, al establecer en el Artículo 1, “Guatemala es una república libre, soberana e independiente, organizada con el fin primordial de asegurar a sus habitantes el goce de la libertad, la cultura, el bienestar económico y la justicia social.” (Publicaciones El Imparcial, 1945, p. 3). En relación con tal mandato se reafirma y garantiza la libertad de cultos, plasmado en un contexto del mayor fundamento liberal, como lo evidencia el artículo 29:

> Es libre la profesión de todas las religiones, así como el ejercicio de todos los cultos sin preeminencia alguna y en el interior de los templos; este derecho no podrá extenderse hasta ejecutar actos subversivos o prácticas incompatibles con la paz y el orden público, ni exime del cumplimiento de las obligaciones civiles sociales y políticas.
>
> Las sociedades y agrupaciones religiosas o sus miembros como tales y los ministros de los cultos no pueden intervenir en política ni en las cuestiones relacionadas con la organización del trabajo. (Publicaciones El Imparcial, 1945, p. 7)
>
> De igual forma queda garantizada la educación laica en las escuelas oficiales al establecer en el artículo 81 segundo párrafo: “La educación en escuelas oficiales es laica, y el mínimo de enseñanza común a que se refiere el párrafo anterior, debe impartirse, además, gratuitamente.” (Publicaciones El Imparcial, 1945, p. 15)

Las disposiciones constitucionales que si bien se direccionaban en función de postulados laicistas-liberales, respondían a la configuración de los Estados modernos en el mundo, en los cuales ya no era concebible el paradigma histórico de pensamiento colonialista, por el que la racionalidad y el interés religioso determinaban la vida ciudadana y el ámbito terrenal de las relaciones estatales. Sin embargo, para el sector eclesiástico, el mantenimiento de tal institucionalidad, era una prolongación del

odioso Estado liberal, y una amenaza a sus intereses corporativos, además de configurarse como una frustración, al comprobar la ruptura del espacio logrado durante la dictadura ubiquista; por lo que es a partir de dicha crisis religiosa de donde surge la oposición y las tensiones de la jerarquía eclesial así como su alianza con el sector oligarca recalcitrante y el transnacional del imperialismo norteamericano contra el avance de la “Revolución del 44”.

Era la reacción de la Iglesia todavía tardía e insuficiente ante el avance del Estado moderno. Visto entonces los logros constitucionales del 45, desde la interpretación confesional, tal mirada se ilustra y se resume en el análisis del sacerdote Bendaña: (1996, p. 121)

> Los postulados laicizantes de la Constitución del 79 permanecen invariables: necesaria condición seglar para el desempeño de cargos públicos (arts. 112, 130, 140, 166 y 191); [1] prohibición del establecimiento de instituciones monásticas (art. 42) y de que las instituciones religiosas intervengan en política, añadiendo un nuevo inciso; *“y en las organizaciones de trabajo”* (art. 29); la educación oficial será *laica* (art. 81). En resumen, la situación jurídica de la Iglesia sigue igual que con los liberales, pero con la diferencia de que ahora para los otros si hay libertad.”

La gestión y alcances en educación del gobierno arevalista:

Luego del período de transición de la Junta Revolucionaria de Gobierno, y con base en el fundamento de la nueva Constitución aprobada convocaron a elecciones, quedando electo por una amplia mayoría del doctor Juan José Arévalo Bermejo. Al respecto comenta García J. “El ABC de la revolución de octubre, estaba en la cultura y la instrucción pública. Por primera vez en la historia, un humanista, un maestro de

[1] Los artículos a que hace referencia la cita sacerdotal, regulaban las calidades requerida para poder ser, diputado, presidente de la República, magistrado o juez y miembro del Tribunal de Cuentas respectivamente, nada menos que el fondo de la añoranza y el malestar; propios del retorno al absolutismo religioso y la no aceptación de la ruptura colonial.

escuela, era Presidente de la República y era de esperarse una transformación.” (1994, p. 7)

Nadie niega el generoso impulso que la educación recibió en la gestión gubernamental de Juan José Arévalo, el que desde su inicio, no dudó para nada la imperiosa necesidad de la reforma de los planes de estudio de todos los niveles educativos, que aunque no se declaró de esa forma, en la práctica real constituyó la primera reforma educativa en el siglo XX, para ello, se recurrió desde un enfoque diagnóstico a realizar en el año de 1946 un censo escolar, que también fue el primero que se realizaba y que permitió conocer la real situación que atravesaba la educación nacional. Entre las principales realizaciones en el campo de la educación en el gobierno de Juan José Arévalo, se identifican:

- Se promovió por primera vez una amplia campaña de alfabetización, que surgió desde el período de la Junta Revolucionaria de Gobierno, con la promulgación del Decreto No. 20, que acelera la creación del Comité Nacional de Alfabetización, y posteriormente emite el Decreto No. 72, de fecha 8 de marzo de 1945, conteniendo la Ley de Alfabetización Nacional, todo lo que se ratifica con la vigencia de la nueva Constitución de la República, en donde es declarada de utilidad social la campaña de alfabetización nacional, a todo lo cual le da certero impulso y fortalecimiento la presidencia de Arévalo, .

- La educación primaria además de reformarse sus planes y programas de estudio, introdujo la innovación de la jornada única, con lo cual se pudo aprovechar las escuelas en doble jornada: matutina y vespertina.

- La reforma de la enseñanza secundaria implicó la creación de un ciclo básico de tres años, que se convierte en requisito común para el ingreso a estudios de bachillerato y magisterio. Se introduce la evaluación de pruebas objetivas que suprime el antiguo sistema de los tribunales examinadores.
  Según documenta un estudio de la UNESCO: (2010, pp. 42-43)

Siguiendo las recomendaciones de la Convención de Santa Ana, los estudios de nivel secundario se organizaron en dos etapas: la primera de tres años de estudios generales y la segunda, a manera de diversificado, para bachilleres o magisterio, de dos años. La Convención de Santa Ana fue el resultado de la reunión, el 17 de mayo de 1945, en San Salvador, del Ministro de Cultura Popular de El Salvador con el Ministro de Educación Pública de Guatemala, quienes acordaron realizar una Convención con el fin de unificar la política de reforma educativa. La Convención tuvo lugar dos meses después, del 22 al 28 de julio de 1945, en la ciudad de Santa Ana.

- Se amplió la enseñanza normal:

  En el caso de los estudios normales, por Decreto del Congreso de la República, No. 244 de fecha 31 de mayo de 1946, se reorganizó los institutos normales, en dos ciclos: a) Ciclo común: de cultura general, con tres años de estudio; b) Ciclo especial para Bachillerato o Magisterio, con dos años de estudios para cada uno. El gobierno de la Revolución heredó la precaria situación de solo existir dos escuelas normales –la Normal Central para Varones y el Instituto Normal para Señoritas Belén-, frente a ello, se crearon Escuelas Normales en los departamentos de Quetzaltenango, la Antigua Guatemala y Chiquimula, y se reabrieron los Institutos Normales de las cabeceras departamentales de Cobán, Jalapa y San Marcos, cerrados por la administración de Ubico, y en la capital se fundaron los Institutos Normal “Centro América” y Normal Mixto “Rafael Aqueche”. Y para la atención de estudiantes de establecimientos nocturnos, se creó el Instituto Normal Mixto Nocturno, mediante Acuerdo Gubernativo No. 169, de fecha 27 de abril de 1948.

- Se impulsó la tecnificación y dignificación del maestro, emitiéndose la Ley de Escalafón del Magisterio, Decreto Legislativo 469, de fecha 18 de diciembre de

1947, y su Reglamento de Cátedras y Cargos Docentes, regulado por el Acuerdo Gubernativo 187, del 16 de junio de 1950.

En opinión de González,

> La conquista de la Ley de Escalafón del Magisterio constituye, sin duda alguna, uno de los hechos de mayor significación en la vida del conglomerado docente. (…) Necesitaba el magisterio una ley que le otorgara la posibilidad de aumentar su salario por los méritos obtenidos por capacidad y tiempo de servicio, le diera seguridad en sus cargos y protección en el desempeño de sus labores. Varias comisiones trabajaron simultáneamente por redactar un proyecto de escalafón que incluyera las principales aspiraciones del magisterio, figurando entre ellas las del Sindicato de Trabajadores de la Educación, la de Facultad de Humanidades, la que se integró en un grupo de maestros y otras que funcionaron en el seno de los partidos políticos. (1980, pp. 502-503)

En la materia de capacitación y tecnificación del magisterio, desde el año 1945 el 27 de julio, se emitió el Reglamento de Estudios Libres y de Capacitación y Nivelación docentes, el que fuere modificado casi al año por medio del Acuerdo Gubernativo No. 81, del 18 de mayo de 1946, se acordó aprobar que se permitía a los estudiantes de carreras de enseñanza postprimaria que comprendía el Bachillerato, Comercio, Artística, Industrial y de Magisterio, para hacer las asignaturas del Plan de estudios de los institutos normales, en la carrera de magisterio, sin tener obligación de asistir a clases ordinarias de establecimiento pero llenando los requisitos y sujetándose a las limitaciones que contiene el reglamento. En esta reforma lo importante fue incluir las condiciones para seguir los estudios de Capacitación y Nivelación Docentes, entre las cuales se preveía ser mayor de 20 años y encontrarse en los casos de haber obtenido experiencia previa en la docencia, haber cursado y aprobado por lo menos las asignaturas del

primer año normalista o tener el diploma de graduado en Ciencias y Letras y haber servido como catedrático en establecimientos nacionales y particulares.

- Se creó el Instituto Indigenista Nacional por Acuerdo Gubernativo de fecha 28 de agosto de 1945, y la Primera Escuela Normal Rural Regional, mediante Acuerdo Gubernativo No. 185, de fecha 27 de julio de 1945, que consistió en la conversión de la Escuela para Maestros de Enseñanza Elemental que venía funcionando en la finca la “Alameda”, del departamento de Chimaltenango, así como la creación de Escuelas Regionales en otros departamentos.

- Se reconoció la autonomía de la Universidad de San Carlos, desde el período de la Junta Revolucionaria de Gobierno, el 28 de noviembre de 1944, decreto que al poco tiempo fue ratificado por la Asamblea Legislativa, y por primera vez a nivel constitucional, queda establecido en el artículo 84: “La Universidad de San Carlos es autónoma y se gobierna de acuerdo con la ley respectiva y sus estatutos.” (Publicaciones El Imparcial, 1945, p. 15).

  Posteriormente, se emite la Ley Orgánica de la Universidad, Decreto 325, de fecha 28 de enero de 1947.

- Se funda la Facultad de Humanidades, el 17 de septiembre de 1945, entre otras escuelas facultativas.

- Se reaperturó en el año de 1946, la Universidad Popular, que había sido cerrada durante la dictadura ubiquista.

- La libertad de asociación garantizada en el artículo 32 de la Constitución, promovió la libre organización sindical, y el magisterio no fue la excepción, que encontró el espacio para organizarse, situación negada y por lo mismo objeto de persecución en el gobierno de Ubico.

- Por mandato de la Constitución de 1945, se establece en el artículo 82, la declaratoria de utilidad social, la gratuidad del mínimo de enseñanza oficial común, agrícola, industrial, artística y normal; la creación de becas de perfeccionamiento y especialización cultural y técnica; el establecimiento de institutos prevocacionales y politécnicos, bibliotecas populares y escolares, hemerotecas y demás centros culturales, y el incremento del deporte y la cultura física. Y en cada uno de tales aspectos aportó el gobierno de Arévalo, en especial al deporte, aprobó su autonomía.

- Se otorga un respaldo inédito a la educación popular, con énfasis en las áreas rurales, para lo cual entre otras medidas, se instituyen por medio del Acuerdo Gubernativo de fecha 23 de mayo de 1946, las Misiones Ambulantes de Cultura Inicial, que se convirtieron en una estratega asertiva de llevar educación a los lugares más recónditos de país, en donde la escuela y la educación formal no eran posibles de llegar. Señala González O.-2 “En junio de 1952 el departamento de Misiones Culturales pasó a formar parte de la Dirección General de Educación Fundamental, por considerarse que se debía unificar sus esfuerzos con el Departamento de Alfabetización y los Núcleos Campesinos.” (2011-327). En los gobiernos sucesivos fue desapareciendo tal programa, ante la falta de voluntad por democratizar la educación.

- Se integra al país a la UNESCO, pasando a ingresarla el 2 de enero del año 1950, y mediante el Acuerdo Gubernativo del 2 de junio de 1950, se crea la Comisión Guatemalteca de Cooperación con la UNESCO.

- Promoción de infraestructura educativa innovadora, mediante la creación de las Escuelas “Tipo Federación”, concebidas directamente por el Presidente Arévalo, para lo cual ideó, cuatro tipos de escuelas: tres para el contexto urbano y una para el rural, todas para el nivel primario.

Sucesión gubernamental de Arévalo a Arbenz:

Finalizado el período para el que fuera electo el Dr. Juan José Arévalo, entregó el cargo de la presidencia en el mayor contexto de democracia a su sucesor el coronel Jacobo Arbenz Guzmán, quién desempeñó el cargo del 15 de marzo de 1951 al 27 de junio de 1954. Si algo cabe reconocer en la transición Arévalo-Arbenz, es un hecho nunca visto en el mismo programa de gobiernos liberales del pasado, como lo fue la continuidad de políticas y programas entre un gobierno y otro, y que en donde más alcanzó sus resultados, fue en el campo educativo.

Relación Estado-Iglesia:

El año 1953 empezó agitarse electoralmente, en medio de una campaña de oposición por parte de los sectores reaccionarios de la oligarquía, la iglesia y el transnacional norteamericano, que buscaban que los logros sociales de la Revolución no avanzaran. En ese marco se inscribe la oprobiosa campaña del arzobispo Mariano Rossell Arellano, que constituye lo más reprochable y casi sin parangón en la historia religiosa del país, como lo fueron las jornadas de oposición que emprendió el propio arzobispo, instrumentalizando políticamente la fe del pueblo católico guatemalteco, mediante la utilización sin escrúpulos de una imagen sagrada para la feligresía católica, como lo es la del Cristo de Esquipulas[2]., la cual la transportó de pueblo en pueblo, dándole uso político y con el propósito de cruzada nacional contra el comunismo, en la llamada

[2] "El aspecto sagrado para los católicos guatemaltecos está alrededor de los sacramentos y las imágenes de los santos, la Virgen María y Cristo en la Cruz. La gente a menudo mantiene una conexión personal con un santo en particular en su casa, comunidad u en otra parte… (…) Durante el año muchos católicos guatemaltecos hacen peregrinajes a donde están ciertas imágenes sagradas, y ahí se encienden candelas (el color depende de la necesidad por la que se pida), se dicen oraciones, y se hacen promesas y compromisos." (…) "Aparte de la misa y otros rituales relacionados con el calendario de la liturgia, los rituales católicos más importantes en Guatemala son los relacionados a la celebración de la Semana Santa y al peregrinaje anual a la gruta de El Señor de Esquipulas en la ciudad de Esquipulas, localizada cerca de la frontera con Honduras. (Holland, 2010, pp. 19-20) La descripción anterior está contenida en un estudio de la "Enciclopedia de Grupos Religiosos en las Américas y la Península Ibérica", que evidencia la sacramentalidad de ciertas imágenes para la feligresía católica, y que fue el objeto de manipulación política por parte del propio Arzobispo Rossell Arellano.

“Peregrinación de la Imagen del Cristo de Esquipulas”. El sacerdote Bendaña lo comenta desde el explicable concepto rayano preconciliar: “Mons. Rossell decía: *“La presencia del Santo Cristo hizo más contra el comunismo, que si cien misioneros, millones de libros y centenares de horas católicas radiadas hubieran dirigido la campaña anticomunista.”* (1996, p. 126)

Carlos Escobar Armas, Ex-embajador de Guatemala ante el Vaticano, lo relata en los términos de: “Fue así como, para preservar la doctrina de la Iglesia y el bienestar de los católicos, el Arzobispo, que era oriundo de Esquipulas, inició una cruzada nacional encabezada por la venerada imagen del Cristo de Esquipulas, a fin que el fervor religioso permitiera fortalecer aquellas finalidades en contra del comunismo.” (En ASIES, 2004, p. 26)

El enfoque social y nacionalista del régimen de Arbenz, se centró en tres proyectos, que no se habían alcanzado en el primer gobierno de la revolución, y que implicaban los cambios más sensibles en la institucionalidad estructural del país, como lo eran: la nacionalización de la empresa eléctrica, la construcción de la carretera al Atlántico para romper el monopolio de los Ferrocarriles de Centroamericana y la reforma agraria, que implicaban tocar los intereses de las transnacionales de los Estados Unidos; todo lo cual llevó a deponer al gobierno de Arbenz y a obligar su renuncia a la presidencia el 27 de junio de 1954, ante toda una campaña de conspiración encabezada por el imperialismo norteamericano y los poderes reaccionarios de la oligarquía y el clero como señalara Galich:

> Arbenz llamó al pueblo y este acudió. Ordenó que se le armara, pero los jefes sobornados, que tenían las llaves de los arsenales, se burlaron de esa orden. Al contrario, se pasaron con esas armas al enemigo, al revanchismo cavernario, al pasado que retornó en la figura de Castillo Armas, custodiado por el embajador yanqui Peurifoy y el nuncio apostólico Verolino. Todo un símbolo. La verdadera revolución, que apenas empezaba, fue estrangulada en la cuna. (1985, pp. 383-384).

Desde otra lectura crítica, Salguero, interpreta dicho acontecimiento desde el enfoque de:

> La puesta en marcha del programa reformista representó una amenaza para los sectores más conservadores y reaccionarios, y generó, a la vez, una fuerte vinculación de éstos grupos con los intereses económicos de Norteamérica. La alianza se tejió entre la UFCO, los grandes terratenientes y la alta jerarquía de la Iglesia Católica, siendo la Ley de Reforma Agraria la chispa que encendió el conflicto y la que permitió aglutinar a la oposición contra el régimen de Jacobo Arbenz. (2013, p. 10)

El re-inicio de la influencia confesional en lo social y político que se empezó a configurar en el período dictatorial de Ubico, ya durante el decenio revolucionario de 1944-1954, desde el referido posicionamiento obtenido, se dedicó a ultranza a conspirar en alianza con los sectores más reaccionarios de la oligarquía y de los intereses de Estado y transnacionales norteamericanos; contra los avances reformistas del proceso revolucionario. “Los comités pro libertades religiosas, formados para cabildear en la Constituyente del 45, se reforzaron y comenzaron a participar en la política nacional, hecho que le inyectó un relativo vigor a la Iglesia, ya que se consideraba necesario adoptar una postura eclesial unida con relación a los problemas sociales del país, en línea con las Encíclicas Sociales.” (Armas en ASIES, 2004, p. 27)

Salguero lo expone desde la perspectiva siguiente: “A su vez, la Iglesia constituyó una de las principales instituciones que contribuyeron al avance reaccionario. Los sermones dominicales se encontraban teñidos de denuncias y críticas al gobierno nacional, como lo demuestra este fragmento de la carta pastoral del Arzobispo de Guatemala.” (2013, p. 12)

> Ahora, de nuevo, hemos de hablar a todos vosotros, muy amados hijos, para que sepáis con más certeza lo que es el Comunismo, contra el que se ha levantado el espíritu del pueblo honrado de Guatemala, que de estar contra quienes están

> socavando la libertad nacional, gente sin patria, escoria de otros países, que han pagado la hospitalidad que Guatemala, generosa siempre, les ha brindado, sembrando el odio de clases, para mejor medrar a la hora del pillaje y del asesinato nacional, que ha mucho tiempo aguardan. Estas palabras del Pastor quieren orientar a los católicos en justa, nacional y digna cruzada contra el Comunismo. El pueblo de Guatemala debe levantarse como un solo hombre contra el enemigo de Dios y de la Patria. Nuestra lucha contra el Comunismo debe ser, por consiguiente, una actitud católica y nacional (Rossell y Arrellano, 1954:73).

Sin lugar a dudas, la influencia clerical con una postura a ultranza, -bajo el lema: *"Ha sonado la hora decisiva de nuestra nacionalidad: con Cristo y con Guatemala o contra Cristo y contra Guatemala"-,*[3] supo maniobrar muy hábilmente durante los gobiernos revolucionarios, los que centrados en el desarrollo político-social de la nación, no le dedicaron el tiempo y el interés necesario al sector confesional, dando lugar a diversas concesiones, que con el tiempo se fueron convirtiendo en los diversos privilegios consignados en los textos constitucionales que se fueron sucediendo. A lo anterior, se suma el hecho de la penetración subrepticia a los propios gobiernos revolucionarios, desde las mismas Asambleas Constitucional y Legislativa, por parte de representantes de los sectores conservadores y confesionales, varios de ellos procedentes desde el posicionamiento del "liberalismo católico", de lo cual relata Galich:

> Esos cafetaleros y otros terratenientes, igualmente succionadores, no solo sobrevivieron como clase el 20 de octubre, sino que se infiltraron en "la revolución" y hasta contribuyeron a marcarle sus rumbos. Porque algunos de ellos, o sus abogados o sus banqueros o los periodistas y otros agentes a sueldo de ellos, fueron electos para la Constituyente al amparo del candoroso y eufórico democratismo, propio de los días subsiguientes al triunfo popular. (1985, pp. 375-376)

---

[3] Proclama declarada por la Curia Arzobispal durante el Congreso Eucarístico Nacional y con motivo en 1950 del año eucarístico.

Desde la versión confesional, el sacerdote Bendaña, lo relata en los términos siguientes: (1996, p119)

> No hay que olvidar que todos los componentes de la nueva Asamblea Constituyente habían sido formados en las más tradicionales escuelas liberales, intolerantes con todo lo que tiene que ver con la Iglesia, por lo que entre ellos hay algunos fanáticamente anticlericales. Sin embargo, entre los constituyentes hay una minoría católica combativa, apoyada por fuertes barras decididas a recuperar para su Iglesia la libertad y el respeto que se le había negado en los últimos 74 años.

Gestión educativa del gobierno arbencista:

El gobierno educativo de Arbenz se caracterizó por una gestión de seguimiento inter-gubernamental, en el que trascendieron las siguientes acciones:

- La creación de las primeras escuelas prevocacionales, mediante Acuerdo No. 7, del 24 de enero de 1952. Y que venían considerándose desde la gestión anterior, en ésta se materializa la creación de las dos primeras Escuelas Prevocacionales del país, con sede en Retalhuleo y Quetzaltenango, y que venían a sustituir los Institutos Agrícola Industriales de esos departamentos.

- La continuidad de la creación de las Escuelas Normales Rurales, con la fundación de la Escuela No. 2 en el Cantón Chotocaj en el departamento de Totonicapán, lo cual se extendió con la regionalización de las escuelas rurales, de las cuales se fundaron seis en distintas regiones del país.

- Se continuó y se incrementó en gran manera la educación popular, rural y la alfabetización, y se reafirmó la organización sindical magisterial.

- La educación fiel a la Constitución de 1945, mantuvo el carácter de laica, gratuita y obligatoria.

La frustrada reforma a la ley de educación nacional:

Durante los dos gobiernos de la Revolución, continúo rigiendo la ley de educación del régimen ubiquista, diversos analistas justifican la no derogatoria, es el caso que Carlos González anota: "…la propia dinámica de la Revolución fue dictando las medidas necesarias tendientes a la adecuación de la educación con los cambios económicos y sociales que se habían producido y se estaban produciendo." (2011, p. 318). Sin embargo, dotar al sistema educativo de su base legal general, no dejó de ser una prioridad, fue así como desde el período del presidente Arévalo, se presentó al Congreso de la República, el proyecto de Ley Orgánica de Educación, elaborado por el Consejo Técnico del Ministerio de Educación, a finales de dicho período presidencial, por lo que como parte de la transición y continuidad gubernamental de Arbenz, el anteproyecto debidamente revisado fue de nuevo ingresado al Congreso, en donde el golpe de Estado por la contrarrevolución anticomunista, abortó el trámite de aprobación de uno de los proyectos legislativos de mayor avanzada social en el plano educativo,

La gestión educativa del gobierno de Arbenz, solo puede explicarse desde su naturaleza de seguimiento articulado al proyecto educacional que devenía del gobierno que le antecedió, de forma que sin ese sostenimiento de continuidad, tampoco se hubiera logrado consolidar las políticas y programas surgidos desde el gobierno de Arévalo a futuro. Por consiguiente, el valor intrínseco de la labor gubernamental de Arbenz, en el área educativa y social, requiere interpretarse desde la perspectiva de la continuidad y sistematización de procesos educativos inter-gubernamentales.

Transición al gobierno contra-revolucionario de Carlos Castillo Armas*:*

"El "Ejército de Liberación" invade desde Honduras por Esquipulas, donde por propia iniciativa nombran al Señor de Esquipulas su "Capitán General". (Bendaña, 1996, p. 129), con ello la obra de los dos gobiernos del período revolucionario fue contrarrestada a partir de la llamada contra-revolución liderada por el movimiento dirigido por Carlos Castillo Armas en 1954. El gobierno liberacionista, mientras se promulga una nueva constitución emitió el Estatuto Político del 10 de agosto de 1954, y más adelante sanciona la nueva Constitución el 6 de febrero de 1956, con lo cual se deroga la Constitución de 1945, y con ello, los avances sociales que tal Carta Fundamental garantizaba. El período gubernamental de Castillo Armas transcurrió del 1º de septiembre de 1954 al 26 de julio de 1957.

De acuerdo a Pinto:

> El año de 1954 significó para Guatemala un cambio radical en la vida política y social. Bajo el pretexto de combatir el comunismo, el liberacionismo de Castillo Armas, no solo revocó las reformas de la Revolución, sino que prohibió todas las organizaciones de carácter popular (…) Agudizado por la situación de la guerra fría, la sociedad guatemalteca se fue hundiendo en un clima de enfrentamiento y radicalización política… (2003, p. 42)

La Constitución de 1945 es derogada como consecuencia del movimiento contra-revolucionario azuzado por el fantasma del comunismo, los intereses oligarcas y confesionales, y es sustituida por una nueva Constitución en 1956, que recogía fundamentalmente las líneas del Plan de Tegucigalpa, "…oscuro y farragoso documento, que pretendía ser el marco ideológico del nuevo régimen". (García y Vásquez 1984, p.39) Como expone el ex–embajador ante el Vaticano, Escobar: "Nuevamente los comités pro libertades religiosas, al convocarse a redactar una nueva Constitución, se reagruparon y presionaron para que aquellas libertades religiosas

tanto tiempo pedidas por los católicos adquirieran rango constitucional.” (En ASIES, 2004, p. 27)

Relación Estado-Iglesia:

El sector de la jerarquía católica con el Arzobispo Rossell Arellano a la cabeza, pretendió que a cambio del apoyo conspirativo que se había prestado a la contrarrevolución, regresaría el poder clerical del pasado neocolonial, y que de nuevo el Estado de Guatemala, pasaría a ser un Estado confesional, reconociendo a la religión católica como religión oficial, y así mismo se declararía la enseñanza de la religión católica como obligatoria en la educación del país, derrumbando con ello las dos grandes amenazas del poder eclesiástico, el Estado y la educación laica. No previó que por muy reaccionarios que fueran los dirigentes políticos de la época, tampoco estaban en la disponibilidad de retrotraerse y entregar las riendas al poder confesional. “La Carta Pastoral y la cruzada anticomunista apoyada por la iglesia favoreció la causa contrarrevolucionaria. A pesar del afán del arzobispo Rossell, la Iglesia no logró que el Estado declarara a la religión católica como la oficial en el país, ni la enseñanza escolar obligatoria de dicho credo.” (Escobar en ASIES, 2004, pp 20, 21)

Muestra de la aludida desilusión eclesial, al no haber alcanzado lo pretendido con el manifiesto apoyo político, es el repaso que hace a posteriori el sacerdote Bendaña de lo que les dejó finalmente a pesar de sus intensos lobbys, la Constitución de 1956:

> El 1 de marzo entra en vigor la Constitución del 56. En lo que se refiere a la Iglesia hay innovaciones: Se puede exteriorizar la religión pero prohibiendo explícitamente que los ministros del culto participen en “política” (arts. 42, 51 y 53); se reconoce la personería jurídica de las diversas iglesias (art. 50); se permiten las asociaciones para defender los intereses religiosos (art. 54); se autoriza la enseñanza religiosa voluntaria en las escuelas públicas (art. 97); se mantiene la necesidad de

> permanecer al estado seglar para optar a ciertos cargos públicos (arts. 141, 160, 172 y 191) (1996, p. 131)

Un tanto contrastante con la lectura anterior, es la visión externada por el ex–embajador del Vaticano, Carlos Escobar:

> La constitución del 56 fue un triunfo parcial para la Iglesia en comparación con la falta de reconocimiento de la libertad religiosa en la Constitución del 45. Se invoca a Dios; se prohíben expresamente las entidades de ideología comunista; se reconoce la personalidad jurídica de las iglesias; se le permite adquirir y poseer bienes y disponer de ellos para fines religiosos, de asistencia social o educativos; no se afecta el estatus de los bienes eclesiásticos; el culto puede hacerse público; continúa la prohibición para que las asociaciones y agrupaciones religiosas y los ministros de culto intervengan en política. La asociación con fines religiosos empezó a ser permitida, lo que sacó de la clandestinidad a las órdenes religiosas; la educación religiosa fue declarada optativa en los centros de enseñanza públicos y no la impartirá el Estado; no se dio efectos jurídicos al matrimonio religioso. Paralelamente con la Santa Sede, el gobierno estadounidense ejerció presión para fortalecer a la Iglesia Católica mediante la afluencia de clero extranjero y recursos económicos.

Es a partir de tales concesiones constitucionales que el sector confesional, retoma parte de los privilegios perdidos durante los gobiernos liberales, y se fortalece el carácter de aparato de presión política de la iglesia, que con el tiempo los diversos gobiernos lo habrán de sufrir, incluyendo el mismo que les confirió los privilegios. Ejemplo histórico de lo anterior, lo hace que al poco tiempo de encontrarse en pleno funcionamiento el gobierno contrarrevolucionario y a pesar de profesarse amistad personal el presidente Castillo Armas y el Arzobispo Rossell Arellano, éste último inicia a distanciarse y a manifestar oposición al gobierno de turno, uno de cuyos casos lo ilustra la expresión de Bendaña:”… con la conciencia de que lo han engañado y

manipulado, vuelve a la carga" (1996, p. 130); y de nuevo el Arzobispo retorna al discurso tradicional de señalar responsabilidades a imaginarios opositores:

> Apenas comenzó la época, que creíamos tranquila y segura, de la Liberación, comenzamos a sentir ya el influjo del liberalismo y de la masonería en nuestra Patria… Yo quisiera que todos entendieran que no pido para la Iglesia de Guatemala humildemente ningún favor; yo no suplico como una limosna lo que es el derecho de la Iglesia; yo espero dignamente que se le reconozcan a la Iglesia sus derechos… (que) están resumidos en la libertad absoluta para poder ejercer la misión que el Señor le ha confiado en la tierra, de maestra de conciencias… (Bendaña, 1996, p. 130)

En una segunda obra el sacerdote Bendaña, amplía la anterior situación, exponiendo: [4]

> Pocos días después de la entrada triunfal de Carlos Castillo Armas –con buenas intenciones, pero no de muchas luces; convencido de la bondad de la lucha contra el comunismo, pero ignorante de la ruindad de los políticos- le ofreció mucho a su amigo y aliado el arzobispo, pero desde el principio no lo dejaron cumplir. Igual que

---

[4] El sacerdote jesuita Ricardo Bendaña, escribe dos síntesis históricas del catolicismo: la primera:"La Iglesia en Guatemala", en 1996; y la segunda: "Ella es lo que nosotros somos y mucho más", en 2001. En la primera adopta una especie de neutralidad con respecto al proceso revolucionario de octubre de 1944. En el segundo texto se denota una postura auto-revicionista, en la que emerge una lectura de mayor criticidad al liberacionismo anticomunista, con términos de "demagogia anticomunista", "la mal llamada liberación", "frustración nacional" etc. Dos relatos, el primero con lectura pendiente de completar y un tanto preconciliar, y el segundo completando la narrativa y ya con un discurso postconciliar no frecuente en la primera obra. En donde por ejemplo ya se encuentran expresiones como: *"retorna el liberalismo recalcitrante"*, *"el viejo militarismo"*, *"los esbirros caza-comunistas muestran su bajeza moral al desnudar ante los medios de comunicación al ex-presidente Arbenz cuando este abandona el país, se promulgan leyes penales preventivas contra el comunismo y muy pronto comienzan a desenmascararse los verdaderos intereses ocultos tras el idealismo y valor de unos cuantos y el entusiasmo de otros…"* (2001, p. 13) Otro ejemplo entre varios, es el relativo al tratamiento que se hace a la excomunión de los estudiantes universitarios participantes de la "Huelga de Dolores" en 1957; en la primera obra se califica la excomunión por "*graves irreverencias";* en la segunda obra la interpretación es más amplia y permisiva, en los términos de:"*En marzo de 1957, Mons. Rossell pensando todavía con categorías de cristiandad, cuando el Estado y la Iglesia permanecían unidos monolíticamente, excomulga a todos los participantes del famoso desfile bufo universitario llamado "La Huelga de Dolores". Ciertamente era grotesco e irreverente pero ya eran otros tiempos, e incluso gente de la Iglesia no estuvo de acuerdo con dicha excomunión, así como otros desde adentro trataron de moderarlo."* (2001, p. 23). Todo ello ilustra ese dual discurso muy tradicional en los hombres de la Iglesia,

> casi todos los gobernantes que en tiempos de elecciones ofrecen mucho, pero una vez están en el poder o se olvidan de lo prometido o las fuerzas ocultas tras el poder no los dejan cumplir. El mismo Mons, Rossell, sin que le den tiempo de descanso tras el triunfo de *La Liberación*, desengañado por la realidad, tan solo dos semanas después se siente obligado hacer estas duras declaraciones *Sobre la Demagogia Anticomunista…* (2001, pp. 13-14)

Se suprime la educación laica:

Algunos enfoques buscan relativizar lo alcanzado por la jerarquía religiosa católica a partir del proceso contrarrevolucionario de la liberación nacional, e invisibilizan que a partir de dicho período el sector confesional, vuelve asumir protagonismo e influencia política, así como una serie de privilegios concedidos que se constituyeron en factores determinantes para socializar la política de "acción social cristiana", cuyo trasfondo era la defensa de los intereses corporativos de la jerarquía eclesiástica. Como resultado de ello, niegan el giro que en el plano educativo representó la reforma constitucional, que suprimió el reconocimiento de la educación laica, que representaba una conquista liberal que provenía desde la Constitución de 1879, y que por consiguiente tenía una vigencia de 77 años.

Consecuentemente la Constitución de 1956, establece en relación a la educación:

> Artículo 97. Se garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente. La ley regulará lo relativo a la enseñanza religiosa en locales oficiales. El Estado no la impartirá y la declara optativa.

Desde tal redacción el concepto de enseñanza laica es suprimido y sustituido por el de "enseñanza optativa", que fue una forma eufemística de complacer al clero, en el sentido que la opción de las comunidades escolares quedaba condicionada al criterio de los padres de familia, lo que era conveniente en esa época en una sociedad altamente conservadora y para que quién en ese entonces tenía mayoría poblacional

religiosa; la optatividad era entonces un relativismo. Por consiguiente, desde dicha opción el sector eclesial encontró la puerta abierta para el retorno postergado por 77 años de la enseñanza religiosa a los centros educativos.

Gestión educativa del gobierno de Carlos Castillo Armas:

Durante el gobierno de Carlos Castillo Armas, si bien los logros educativos se enmarcan en una gestión tradicional, los alcances previstos en los proyectos educativos, pueden considerarse de lo más importante en dicho gobierno, trascendiendo en ese plano, el haber promovido la primera acción propositiva de reforma educativa, que si bien no alcanzó lo previsto, representó de la segunda convocatoria directa a una reforma educativa, así mismo, en el plano formal logró impulsar para el efecto, algo que los mismos gobiernos llamados revolucionarios, no encontraron estratégico promover, como fue una nueva Ley Orgánica de Educación, desde donde se rescataron figuras educativas suprimidas en la dictadura ubiquista, se introdujeron nuevas, y se reconocieron diversas disposiciones a nivel de Ley de Educación. Consecuentemente el mayor logro en materia educativa del gobierno de Carlos Castillo Armas, constituye la emisión de una ley de educación, que puede catalogarse de modernista, de la cual varias disposiciones no han perdido vigencia en la actualidad.

En la gestión educativa del gobierno de Carlos Castillo Armas, se puede identificar entre lo más destacable a:

- Se promovió el Primer Congreso Nacional de Educación, a pesar que ya en 1929, en el gobierno de Lázaro Chacón, también ya se había organizado un primer congreso con esa denominación. Este otro se realizó del 31 de enero al 6 de febrero de 1955, con el objetivo de "…satisfacer aspiraciones del magisterio de la República y de las autoridades y organismos responsables de la acción educativa, y satisfacer en parte, las necesidades de la educación nacional." (Carrillo, 1971, p. 303). Dicho congreso "…no implicaba que su contenido constituyera la voz oficial

del Ministerio de Educación Pública, y que lo acordado en ese Congreso adquiriera carácter legal" (Carrillo, 1971, p. 317).

- Se emiten las Bases para la Reforma Educativa de Guatemala, que podría considerarse el primer antecedente de esa naturaleza; y a pesar de la referida desvinculación del Congreso Educativo con la institucionalidad educativa oficial, las resoluciones del mismo se tomaron en cuenta para formular las bases de la reforma educativa en el país, la cual fue convocada y regulada mediante el Decreto Gubernativo No. 510 de fecha 29 de diciembre de 1955. Si bien dicha reforma educativa, concluyó y planteó cambios importantes para la educación nacional, al igual que las reformas educativas que le han sucedido, fueron de carácter curricular y formal, manteniendo intacto la estructura y la sistemática educativa, obteniendo finalmente como resultado de dicho evento:

  - ✓ Reformas a los planes y programas de estudio de los distintos niveles educativos.
  - ✓ Reforma a la Ley de Educación, emitiéndose el Decreto Gubernativo No. 558, de 25 de febrero de 1956, que aprobaba la nueva Ley Orgánica de Educación Nacional.

  Cabe hacer mención que la publicación de los planes y programas se hizo con anterioridad a la promulgación de la Ley Orgánica de Educación, con el objeto de armonizarlos al inicio del ciclo lectivo escolar de 1956. (Carrillo, 1971)

- Retorna la denominación de la Escuela Normal Central, conque originalmente surgió, y que últimamente había cambiado a "Instituto Normal 25 de Junio", ratificando un gobierno anti-liberal, el nombre que históricamente desde 1875, se le había asignado en pleno auge del liberalismo, emitiendo para el efecto el Acuerdo Gubernativo de fecha 27 de septiembre de 1955, por el cual se establece que se sustituye el nombre actual por el de Escuela Normal Central para Varones, y con el cual ha sido conocida hasta la fecha.

- Con fecha del 3 al 12 de enero de 1956, se organiza el Seminario de Maestros de Escuelas Normales Rurales, en la Escuela Normal Rural “Pedro Molina”, de la Alameda Chimaltenango, del cual se produce la recomendación de reforma del plan de estudios de las Escuelas Normales Rurales, que se constituye en la base para la emisión del Acuerdo de fecha 12 de junio de 1956, por el cual se aprueba el nuevo plan de estudios que busca adaptarse a las disposiciones del Decreto No. 510, que contenían los nuevos planes de estudio para los ciclos prevocacionales y de magisterio. (Carrillo, 1971)

- Se crea la Escuela Normal de Maestros de Educación Musical, adscrita al Departamento de Educación Estética, mediante Acuerdo Gubernativo No. 187 de fecha 2 de marzo de 1959.

- Mediante Decreto Gubernativo No. 1055 de 17 de diciembre de 1959, se aprueba el Reglamento para la Profesionalización de Maestros de Música Escolar en Servicio, con el objeto de elevar el nivel cultural y profesional de los maestros de música, a fin que dichos docentes tuvieran la oportunidad y las facilidades adecuadas para lograr una preparación pedagógica.

- Se crea la Escuela Normal de Educación Física, mediante Acuerdo Ministerial de fecha 28 de mayo de 1959, adscrita a la Dirección de Educación Física e Higiene Escolar.

- Debido a que por medio del Acuerdo Gubernativo No.866 del 11 de agosto de 1960, se había establecido la disposición de emitir normas específicas para regular los exámenes de graduación del ciclo Vocacional o Diversificado, se emite el Reglamento de Exámenes de Graduación, contenido en el Acuerdo Ministerial No. 146 de fecha 22 de agosto de 1960.

- Por medio de Acuerdo Ministerial de fecha 20 de enero de 1961, se establece designar con el nombre de “Instituto Normal Central para Señoritas Belén, al

establecimiento educativo que fue fundado en la ciudad capital el 20 de enero de 1875, por el Presidente de la República, general Justo Rufino Barrios.

La nueva Ley Orgánica de Educación Nacional, Decreto 558, de fecha 25 de febrero de 1956, llena un vació que era necesario atender, en vista que todavía se encontraba vigente la Ley Orgánica de Educación Pública; Decreto No. 1959, del 10 de mayo de 1937, del Régimen de Jorge Ubico, y que a los gobiernos de la Revolución no les había alcanzó el tiempo para su derogatoria, pese a tener ingresado en el Congreso de la República un proyecto de reforma legal; por consiguiente el constructo de la nueva ley responde a una simbiosis de aspectos que por inoperantes requerían suprimirse de la dictadura ubiquista, otros que demandaban recuperarse, otros más que era necesario darles seguimiento del período revolucionario, más lo que respondía propiamente al enfoque ideológico liberacionista de la contrarrevolución. Todo ese andamiaje requirió de una cohesión sistemática que demandó de ideólogos pedagógicos que supieron interpretar fielmente tal compleja contextualización.

Consiguientemente, de entre las regulaciones contenidas de mayor trascendencia en la Ley Orgánica de Educación Nacional, se encuentran:

- En consonancia con el artículo 99 de la Constitución de 1956, que establecía:

> Artículo 99. Se declara de urgencia nacional la campaña de alfabetización orientada hacia la educación fundamental del pueblo; el Estado deberá organizarla con todos los recursos a su alcance, y el organismo Ejecutivo informará anualmente al Congreso de la República sobre los progresos de la labor alfabetizadora.

Desde tal mandato, se consignó en la ley la continuidad de la educación de los habitantes campesinos con énfasis al mejoramiento económico y social de los grupos autóctonos. Lo cual implicaba también continuar reconociendo preferencial atención a la labor alfabetizadora así como a la formación de maestros en el área

rural. Desde luego dicha regulación en la praxis social, no pasó de ser una mera declaratoria, muy distante del compromiso y proyección prevista en el período revolucionario de 1944-54.

- En cuanto a la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, mantuvo el criterio restrictivo por el que tales calidades solo se reconocían hasta completar la educación primaria.

- En consonancia con el artículo Constitucional 97 que garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente y que en cuanto a la enseñanza religiosa el Estado no la impartirá y la declara optativa, la ley estableció:

  Artículo 19. Se garantiza la libertad de enseñanza y criterio docente. El Estado no imparte la enseñanza religiosa y la declara optativa. Esta enseñanza, en los locales oficiales, se permitirá de acuerdo con las posibilidades de dichos locales y del reglamento respectivo.´

  Sin embargo, en la práctica las libertades fundamentales, fueron un lirismo constitucional, debido a que lo que privó fue una persecución y represión a todo lo que se percibiera como oposición política, que bajo el estigma de comunista se suprimió diversas expresiones académicas, culturales, artísticas y en lo tocante a la educación a la organización magisterial, con la clausura del Sindicato de Trabajadores de la Educación.

- Se previó la escuela guatemalteca como un sistema unitario y progresivo dentro de la continuidad de la cultura y la unidad del universo; por lo que debería guardar correlación orgánica desde la educación preescolar hasta los estudios superiores. La mencionada correlación educativa comportó una ficción jurídica que nunca se implementó además de complejizarse por la autonomía constitucional de la educación superior; sin embargo no por ello era una válida aspiración, cuya falta

de concreción con el paso del tiempo ha representado la ruptura sistémica de la educación nacional.

- El Ministerio de Educación, asume una nueva estructura orgánica, integrándose por dependencias técnicas, técnico-administrativas y administrativas. A la fecha la usanza de la subsecretaría –viceministerio educativo-, que había surgido desde la administración de Juan José Arévalo, no se contemplaba como dependencia ni nivel ministerial en la ley de educación, desde esa línea en la nueva ley lo incluye vinculado al despacho ministerial, al respecto, el artículo 25 de la ley contempla la figura del Subsecretario de Educación, el cual indica que comparte responsabilidad con el titular del Ramo, en la dirección política de la educación del país.

- Se mantiene en la estructura orgánica ministerial la dependencia del Consejo Técnico de Educación, catalogada como la entidad de mayor jerarquía ministerial después del Ministro, que en la actualidad equivaldría al Consejo Nacional de Educación, y que se definía como un cuerpo colegiado instituido como organismo supremo en la asesoría pedagógica del Ministerio, encargado de la planificación general de la educación.

- Diversas dependencias culturales del país a partir de esta ley, se agrupan al interno del Ministerio de Educación, como el Instituto Indigenista Nacional y el Instituto de Antropología, Etnografía e Historia, en su calidad de dependencias técnicas de tal ministerio.

- La formación de maestros se declara como función preferente del Estado, y se reconocen y se amplían diversas especialidades magisteriales, tales como escuelas normales de: educación parvularia, educación primaria urbana y rural, educación física, educación estética, educación técnico-vocacional, educación del nivel prevocacional, educación para el hogar y educación especial.

- Se modifica la organización de la educación secundaria que venía dividida en dos etapas y pasa a dos ciclos: al primero se le cambia la denominación a prevocacional con tres años y el segundo diversificado, que venía delimitándose a dos años, pasa a establecerse con una duración variable. El ciclo prevocacional se establece como obligatorio para continuar el diversificado. [5]

- El tema de educación rural desarrollado con especial atención en los gobiernos revolucionarios, se mantiene aunque con una proyección ideológica distinta. En la presente ley se aborda desde la identificación de "Desarrollo Socioeducativo Rural". Describiéndose la educación rural como la que comprende el conjunto de actividades que proporcionan a los habitantes del campo los elementos básicos para vivir dignamente. Por su parte, el desarrollo socioeducativo rural, se define como una política estatal de superación socioeconómica del campesinado guatemalteco. Cabe aclarar que previamente al incluirse en la ley, el gobierno ya había emitido la creación de la Dirección de Socio Educativo Rural, mediante Decreto Gubernativo No. 300, de fecha 16 de mayo de 1955, sobre la base del sistema de Núcleos Escolares, que venían a sustituir los Núcleos Escolares Campesinos del período revolucionario.

- La educación a nivel nacional se organiza en zonas escolares, reconociéndose cinco zonas, cuyas sedes se encontraban en: Zona Norte. Cobán; Zona Central: ciudad Guatemala; Zona Sur: Mazatenango; Zona Occidental: Quetzaltenango; Zona Oriental: Jalapa.

- En cuanto a los centros educativos particulares o privados, estos funcionaban en el marco del reconocimiento de la libertad de enseñanza, y la ley preveía una serie de requisitos para efectos de su autorización como: tener edificios, instalaciones y

[5] Algunos análisis sostienen que: "Hasta el año 1955 los egresados de sexto grado primaria se inscribían directamente para cursar una carrera de nivel medio." Tal apreciación no es precisa, ya que desde el primer gobierno revolucionario de Juan José Arévalo, la enseñanza secundaria se organiza en dos etapas: la primera de tres años de estudios generales y la segunda, a manera de diversificado, para bachilleres o magisterio, de dos años.

mobiliario adecuado, presentar una nómina de personal, docente, administrativo y de servicio, de los que el mínimo del 90 % debían ser guatemaltecos, los directores o regentes también se les exigía ser guatemaltecos, todo ese personal requería reunir los requisitos y condiciones exigidas en las escuelas oficiales; y quizás lo más importante que se exigía ceñirse a los planes y programas de estudios oficiales, y a las orientaciones, guías técnicas y disposiciones emanadas del Ministerio.

Todo esto y más se constituyeron en garantes del control del Estado sobre la educación privada, los que con el tiempo se fueron desimplementando o bien transfiriéndose a nivel reglamentario, fuera del contenido de la ley de educación, con lo cual el control de la educación particular por parte del Estado fue debilitándose y disminuyéndose, al grado de hacer de la presencia estatal algo muy relativizado.

- En cuanto a la educación primaria se continuó reconociendo el antecedente de la enseñanza primaria en el hogar, cuya procedencia devenía desde la enseñanza por preceptores del siglo XIX en el país.

- Al definir el ciclo escolar, se limita a determinar que constará de 10 meses, y lo importante de la concepción es que lo deja abierto a poder ajustarse a las condiciones climatéricas, económicas y sociales de las distintas zonas del país. Tal regulación de avanzada futurista, no fue posible implementarse ni en esa época ni posteriormente, aspecto infortunado porque niega no solo la descentralización sino la contextualización del ciclo estudios, lo que históricamente no ha sido puesto en práctica en obsequio de la diversidad, y en su defecto lo que ha prevalecido es un solo ciclo para todos como centralidad institucional.

- A partir de la presente ley, se establece que la cobertura del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social, atenderá al personal del Ministerio de Educación. Lo que implica una continuidad asertiva de lo logrado en los gobiernos de la Revolución.

- Otro aspecto que proviniendo de los gobiernos de la Revolución se ratificó en la ley, fue lo referente a la Ley de Escalafón, atendiendo que la dignificación económica, social y cultural del magisterio es de utilidad y necesidad públicas.

- Se establece que las relaciones de trabajo, licencias, retiros, jubilaciones, pensiones y montepíos se regularán por el Estatuto de los Trabajadores del Estado.

- Se instituyó las llamadas Juntas Auxiliares de Educación, como organizaciones en cada cabecera departamental, a excepción de la capital, que colaborarían con la Supervisión Técnica Escolar Departamental con el objeto de promover la cooperación en la comunidad para la dotación de edificios escolares, recursos financieros y aportes de diverso índole.

- A la época no era usanza desarrollar las leyes por reglamentos, sino por otras leyes reglamentarias, es así como la nueva Ley Orgánica de Educación Nacional, no fue sino hasta en el siguiente período gubernamental que fue emitida su respectiva Ley Reglamentaria.

En relación a la educación superior, fue de los aspectos que el gobierno contrarrevolucionario liberacionista no se atrevió a revocar, y desde la nueva Constitución, estableció:

> Artículo 102. La Universidad de San Carlos, de Guatemala, es una institución autónoma, con personalidad jurídica. Le corresponde con exclusividad organizar, dirigir y desarrollar la enseñanza superior en la nación y la educación profesional. Contribuirá con todos los medios a su alcance a la investigación científica y filosófica y a la difusión general de la cultura, y cooperará al estudio de los problemas nacionales. Una asignación privativa, no menor del 2 por 100 del presupuesto de ingresos ordinarios de la nación, se destinará a la Universidad de San Carlos de Guatemala, para atender su sostenimiento, desarrollo y en

> agradecimiento como rectora de la cultura de la nación. La Universidad esta exonerada de toda clase de impuestos, tasas, contribuciones y arbitrios.

La disposición anterior hay que reconocer, fue incluso más amplia que la propia devenida de la Constitución del 45, ya que es partir de la Constitución del 56 que se fija en forma concreta el monto de asignación presupuestaria para la Universidad, no menor del 2 por 100 del presupuesto de ingresos ordinarios de la nación; y por primer vez se introduce el concepto de educación profesional, de ambigua naturaleza que se conserva hasta la actualidad. El régimen gubernamental de Carlos Castillo Armas, tampoco logra concluir su mandato, siendo irrumpido abruptamente al ser asesinado éste la noche del 26 de julio de 1957, en el interior del Palacio Nacional, en el mayor de los misterios, cuando habían transcurrido casi tres años de su gobierno, al extremo que nunca se pudo esclarecer el móvil de tal magnicidio. En dichas condiciones, los poderes fácticos del liberacionismo gobernando y de la embajada norteamericana pactan la transición de forma que la contrarrevolución continúe en la defensa a ultranza del Estado oligarca, contrainsurgente y de los intereses transnacionales que seguían determinando la política nacional.

Transición gubernamental a Miguel Ydígoras Fuentes

El general e ingeniero Miguel Ydígoras Fuentes gana las elecciones en segunda vuelta, producto que ninguno de los candidatos había logrado la mayoría absoluta, en ese entonces la ley establecía que en dicho caso, correspondía al Congreso de la República, elegir al nuevo presidente, lo cual se realizó el 12 de febrero de 1958, y en cuyas elecciones Ydígoras obtuvo mayoría, convirtiéndose en Presidente de la República, fijándose su período constitucional del 2 de marzo de 1958 al 1 de marzo de 1964, mismo que al igual que su antecesor no logró terminarlo, ejerciendo por consiguiente hasta el 30 de marzo de 1963. De las diversas descripciones del gobierno de Miguel Ydígoras Fuentes, una de las que más se ajusta a la realidad, es la caracterizada por Escobar:

> …estuvo caracterizado por una mezcla de populismo demagógico, represión y corrupción. (…) Otra característica del periodo de Ydígoras es la exageración de la idea del nacionalismo. Es decir, se estimulaba en la ciudadanía un ánimo en extremo radical con respecto a la defensa de la soberanía y de los intereses y valores nacionales. Ese ánimo nacionalista, pese a aparentar una defensa de los intereses comunes en contra del abuso internacional, no era más que un recurso para desviar la atención social. (…) Ideológicamente se mantuvo la línea anticomunista heredada del castilloarmismo. Se practicaba, empero, una política de negociaciones y pactos con el fin de consolidar al régimen. (…) El régimen ydígorista se enfrascó en continuos conflictos, los cuales sumados a la evidente incapacidad del gobernante y a la poca honestidad con que administraba el erario, aceleraron el nivel de desgaste político. (En ASIES, 2004, p. 29)

Relación Estado-Iglesia en el gobierno ydigorista

En octubre de 1958, mediante el Acuerdo Gubernativo No. 10, el presidente Ydígoras Fuentes, aprueba el “Reglamento para la Enseñanza Religiosa Libre y Optativa en locales Oficiales”, el que entre sus diversas disposiciones reguló:

> Artículo 1º. En cumplimiento de la Constitución de la República, se autoriza la enseñanza religiosa y moral en todos los establecimientos nacionales de educación, siempre que sea libre y optativamente solicitada por los niños, sus padres o representantes.
>
> Artículo 2º. La enseñanza religiosa y moral deberá impartirse dentro del tiempo ordinario de trabajo docente, para hacer efectivos los derechos de formación integral de la niñez y la juventud.
>
> Artículo. 4º. La designación de los maestros o encargado de esta clases, será hecho por las autoridades religiosas competentes, quienes extenderán las credenciales del caso, debiendo los directores respectivos llevar un libro de registro de profesores y alumnos, según las distintas religiones que se enseñan.
>
> Artículo 6º. Las clases de Religión y Moral tienen carácter de especiales. En tal virtud, la supervisión y programación de las mismas, serán de competencia exclusiva de los representantes de las diversas religiones, debidamente acreditadas.

Como podrá colegirse, que si bien la Constitución de la época declaraba la “enseñanza religiosa”, oficiosamente las autoridades de gobierno bajo la influencia crerical, se encargaban de ampliar la misma a “enseñanza religiosa y moral”, de donde volvía a retomar forma la racionalización de la moral única devenida del discurso religioso.

Un aspecto que cabe identificar es que en la enseñanza religiosa y moral previó para su impartición el principio de libertad religiosa, por el cual no hizo énfasis en ningún credo específico, sino en línea con los preceptos Constitucional y de la Ley Orgánica de Educación que le dan vida, hizo referencia a la diversidad religiosa debidamente instituida, lo que no excluyó que predominara el culto que sustentaba hegemonía religiosa. Tal reglamentación implicó un logro preliminar para la jerarquía

> católica en especial, pero en vista que se había frustrado que el Estado no asumiera el costo del pago de docentes en materia religiosa, dicha disposición no generó el impacto suficiente, debido a la dificultad que implicaba el financiamiento de la cobertura de la enseñanza religiosa desde los propios recursos de los cultos confesionales.
>
> Al respecto Bendaña aporta: “Gracias a las gestiones de varios católicos entre los que se destacó el Lic. José García Bauer, se logró conseguir la autorización de la enseñanza religiosa optativa en todas las escuelas públicas, por el Acuerdo Gubernativo 1060 del 17 de octubre de 1958.” (2001, p. 26)

Otro ejemplo que hace patente el lento pero irreversible emerger de la libertad de cultos en el país, lo hace el hecho que el Presidente Ydígoras, fuese el primer presidente de Guatemala en asistir a un evento de la Iglesia Protestante, como lo ilustra Holland: (2010, p. 27)

> Durante la semana del 23 al 27 de enero de 1962, se realizó en La Ciudad de Guatemala un retiro de liderazgo inter-denominacional, auspiciado por AEG y Visión Mundial Internacional, (…) Durante la ceremonia de apertura para ese evento el 23 de enero, el Presidente de Guatemala, Miguel Ydígoras Fuentes, y el Alcalde de La Ciudad de Guatemala, el Dr. Luis Fernando Galich, se dirigieron a una audiencia de alrededor de 3.000 personas y dieron la bienvenida a los participantes. Esta fue la primera vez en la historia que un presidente de Guatemala había participado en una manifestación protestante. Este evento singular y el programa de EVAF por dos años, representaron un símbolo para el cambio de los evangélicos en Guatemala, quienes perdieron el miedo de ser reconocidos públicamente como evangélicos y empezaron abiertamente a evangelizar a sus comunidades y establecieron agresivamente iglesias nuevas por todo el país.

Gestión educativa del gobierno de Miguel Ydígoras Fuentes:

En materia educativa el gobierno de Ydígoras, realizó una gestión tradicionalista por lo mismo de modestos logros, jaloneada de constantes tensiones con los sectores magisterial y estudiantil tanto de nivel medio como universitario, en especial en el caso estudiantil de secundaria. Es consiguientemente, el gobierno en donde surgen los primeros antecedentes de organización de este sector, con la agrupación denominada FUEGO, que desplegó históricas jornadas de protesta, persecución y represión. En cuanto al sector magisterial, las principales confrontaciones devinieron en principio por las infortunadas designaciones de los ministros de la cartera educativa. El primer caso se dio por la imposición como ministra de educación, de la señora María Julia Quiñones Ydígoras, prima del presidente de la República, pero sobretodo antigua colaboradora del gobierno del general Jorge Ubico. Un segundo caso que unió al magisterio y al sector estudiantil, se derivó como lo describe el reportaje de la época:

> De acuerdo con el movimiento estudiantil el argumento por el cual el ministro de Educación Sarbelio Herrera no podía ejercer en la cartera educativa por haber tenido antecedentes, concretamente en mayo de 1939 tras haber sido condenado a dos años de prisión correccional, lo cual de acuerdo con la legislación vigente le impedía desempeñar el cargo público. Tras días de negociaciones y en vista de no haber llegado a un acuerdo, el ministro de educación decidió presentar su dimisión al presidente Ydígoras Fuentes. (Prensa Libre, Hemeroteca, 1960)

El extremo de desfase gubernamental en el ramo educativo en la administración de Ydígoras, es el que identifica Méndez (2006) de haber tenido 10 ministros de educación en 5 años de gobierno, que implica además de un record histórico, indicador que también evidencia el desgaste de la confrontación con el sector estudiantil y magisterial.

Con el sector magisterial se generaron múltiples y masivas manifestaciones de protesta nacional, varias de las cuales fueron disueltas violentamente, en las que

regularmente se demandaba el pago puntual de los salarios a quienes se les debía varios meses, a lo que se agrega la protesta por la desmedida corrupción gubernamental y también por el restablecimiento de las prestaciones logradas en el período revolucionario, en especial lo relativo al escalafón magisterial, de lo cual la crónica periodística de la época lo describe de la forma siguiente:

> Miguel Ydígoras Fuentes, el 21 de junio de 1960, congela el escalafón magisterial, al haber alegado falta de fondos para incluirlo en los salarios de maestros y el resto de burócratas. Estaba cerca el Día del Maestro (25 de junio). Los maestros venían de sufrir atropellos y luchaban por reivindicar el papel decisivo que habían tenido en la Revolución de 1944. (…) En aquel entonces, el escalafón magisterial costaba Q9 millones al Estado. Los ministros de Hacienda, Manuel Bendfeldt, y de Educación, Gustavo Argueta, argumentaron que era imposible descongelar el escalafón, y que los maestros debían contentarse con recibir su salario. (…) Ambos funcionarios indicaron que las demandas del Magisterio de rehabilitar el escalafón eran contraproducentes para la economía del país, “sobre todo en estos momentos, cuando se hacen esfuerzos enormes para cubrir las obligaciones adquiridas de salarios y sueldos de empleados y trabajadores del estado”. (Prensa Libre, Hemeroteca, 1960-2)

El Escalafón fue una conquista del magisterio que provenía del gobierno revolucionario de Arévalo, contenida en el Decreto 469 Ley de Escalafón del Magisterio de 1954, cuya derogatoria correspondió al gobierno de Ydígoras Fuentes, habiéndose irónicamente aprobado en sustitución el Decreto 1485, Ley de Catalogación y Dignificación del Magisterio Nacional, por parte del Organismo Legislativo el 31 de agosto de 1961, siendo presidente del mismo Rubén Flores Avendaño, y sancionado para su promulgación por el presidente Ydígoras Fuentes, el 7 de septiembre de 1961. Con dicho Decreto 1485, se estableció que las relaciones de los miembros del Magisterio Nacional con el Estado, se regirían por el mismo, que pasaba a ser ley complementaria del “Estatuto Provisional de los Trabajadores del Estado”, Decreto Presidencial No. 584. Por ello, es que al Decreto 1485, oficialmente se le denominó:

“Estatuto Provisional de los Trabajadores del Estado. Capítulo de la Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional”,

El Capítulo de Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional, venía a crear un derecho tutelar que ampara y protege a todo docente catalogado, con la finalidad de: normar y mejorar la docencia nacional, propiciar la superación del magisterio guatemalteco, garantizar el ordenamiento y estabilidad de los miembros del magisterio, promover la responsabilidad y tecnificación profesional así como su perfeccionamiento cultural y dignificación económico-social.

Entre las disposiciones contenidas en el decreto 1485, está la que correspondía al Ministerio de Educación Pública, al que se le establecían los 60 días siguientes a la promulgación de la ley, para la elaboración del reglamento. La administración del presidente Ydígoras no le convino elaborar la referida reglamentación, ya que dada la dilapidación del erario público se generó tal crisis que no se estuvo en la capacidad de afrontar el costo de los beneficios escalafonarios instituidos. Empero la mayor tragedia la representó el hecho que posteriormente transcurrieron 55 años, y ningún gobierno a la fecha evidenció la suficiente voluntad política para dicha elaboración reglamentaria, así como el silencio magisterial durante todo ese tiempo fue indiferente a demandar el cumplimiento de la citada obligación,

Los antecedentes revelan que la propuesta y discusión del Decreto 1485, provienen desde 1957, [6] durante la presidencia temporal del coronel Guillermo Flores Avendaño, en donde el tiempo no permitió se aprobara por las mismas convulsiones políticas que implicaron la transición política de la época, por lo que al acceder Ydígoras Fuentes a la presidencia, fue de los proyectos que heredó, producto de la suscripción del Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación, pero sin la

[6] El coronel Guillermo Flores Avendaño asumió la Presidencia provisional el 26 de octubre de 1957 nominado por el Congreso como segundo designado, ante la transición política, luego del asesinato de Carlos Castillo Armas, y estuvo en el poder hasta el 2 de marzo de 1958, cuando entregó el cargo al entonces ganador Miguel Ydígoras Fuentes.

previsión y la conciencia política plena del alcance de tal compromiso; de donde se deriva las medidas de congelamiento e incumplimiento del derecho del escalafón. Al margen de todas las inconveniencias operativas de origen, con el transcurso del tiempo el Decreto 1485, pasó a la categoría de ley insignia del magisterio nacional, asumida como conquista irrevocable de carácter gremial.

Entre las acciones que en materia educativa caracterizan la gestión gubernamental de Ydígoras se identifican:

- Se buscó darle continuidad a las bases de la llamada reforma educativa, y al desarrollo de la Ley Orgánica de Educación, que provenían del gobierno de Castillo Armas, desde el pacto de gobernabilidad sostenido con la línea anticomunista liberacionista, y de esa forma se continuo aprobando diversos planes de estudio, sin mayor incidencia con el compromiso con dicha reforma educativa.

- Se formularon reformas parciales a la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1956, mediante el Decreto Legislativo No. 1425 de fecha 27 de junio de 1958, enfocadas a armonizar los niveles educativos con sus correspondientes Direcciones de Educación.

- Con fecha 26 de julio de 1962, se emite el Reglamento Orgánico, mediante Acuerdo Gubernativo No. 435, que se encontraba pendiente de la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1956, luego de ocho años sin desarrollo reglamentario. Cabe resaltar que este constituye el primer reglamento educativo, con el cual se dejan de utilizarse las llamadas leyes reglamentarias.

  La enseñanza secundaria se mantiene organizada en dos ciclos: el de Cultura General y el Diversificado o Vocacional, con la diferencia que el primero deja de llamarse Prevocacional.

- Creación de la Escuela Normal Rural Quiché, con sede en Totonicapán, mediante Acuerdo Gubernativo No. 879 de fecha 4 de octubre de 1959. (Carrillo, 1971).

- Creación del Instituto Técnico Vocacional como centro de formación profesional especializado en Educación Industrial, según Acuerdo Gubernativo No. 598, de fecha 27 de octubre de 1961.

- Supresión de los internados de educación media, mediante Acuerdo Gubernativo No. 09 de fecha 7 de enero de 1961, y creación del sistema de bolsas de estudio, que surgen mediante el Acuerdo Ministerial del 11 de febrero de 1961, con el propósito de sustituir los internados cuya funcionalidad venía en declive inmerso en un ambiente de descrédito. Por Acuerdo Ministerial del 11 de febrero de 1961, se aprueba el Reglamento que instituye la concesión, funcionamiento y supervisión del sistema de bolsas de estudio.

- Creación del Centro Cultural Quekchi, de Alta Verapaz, mediante Acuerdo Gubernativo No. 1077, de fecha 19 de diciembre de 1959, con el objeto de formar maestros rurales para impartir enseñanza bilingüe a la población indígena de la zona norte del país, (Carrillo, 1971)

  En el ínterin de los períodos de los gobernantes de transición luego de la abrupta finalización del régimen de Castillo Armas, y el período gubernamental de Ydígoras Fuentes, por iniciativa de la Organización de Estados Centroamericanos –ODECA-, se promovieron diversos eventos de integración educativa de la región, como no se ha tenido antecedentes antes y después, con la participación de los Estados de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica, de forma tal que se organizaron: (ODECA, 1962)

  - ✓ el Primer Seminario Centroamericano de Educación Vocacional y Técnica celebrado en Guatemala del 17 al 23 de junio de 1957;

- ✓ el Primer Seminario Centroamericano de Educación Normal Rural, efectuado en Comayagua, Honduras, del 25 de septiembre al 9 de octubre de 1957;

- ✓ el Primer Seminario Centroamericano de Educación Rural Integral celebrado en Guatemala, del 17 de agosto al 6 de septiembre de 1958;

- ✓ el Primer Seminario Centroamericano de Educación Primaria Urbana, verificado en Managua, del 16 al 31 de octubre de 1958;

- ✓ el Primer Seminario Centroamericano de Educación Secundaria, efectuado en San Salvador, del 24 de noviembre al 7 de diciembre de 1958, y

- ✓ el Primer Seminario Centroamericano de Educación Normal, verificado en David, Panamá, del 15 al 22 de febrero de 1960,

Con base en las diversas resoluciones de dicho eventos y las recomendaciones adoptadas por la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social de los países de América Latina, celebrada en Santiago de Chile, del 5 al 19 de marzo de 1962, los países participantes se decidieron celebrar el Convenio sobre Unificación Básica de la Educación; entre cuyas principales declaraciones contenidas que se suscribieron se encuentran: (ODECA, 1962)

- ✓ Que los Estados signatarios conciben la educación como un proceso unitario que comprende los siguientes niveles: Educación preprimaria, Educación primaria, Educación media y Educación superior.

  Visión sistémica cada vez más negada en la educación guatemalteca, por la misma estructuración de sus instituciones educativas de Estado a cargo de entes rectores distintos como lo son el Ministerio de Educación por una parte y la Universidad por otra, según lo han venido mandatando los diversos textos constitucionales desde la reforma de 1945, a partir del cual se otorga la

autonomía a la Universidad, deja de ser parte del gobierno central y asume su propia rectoría y ley constitutiva.

- ✓ En materia de formación especializada del profesorado de enseñanza media, en instituciones de nivel superior, será tarea preferente de los Gobiernos y de las Universidades. Dicha formación, que no será inferior a dos años, posteriores a los estudios de magisterio primario o de bachillerato, dará especial importancia a la práctica docente.

- ✓ La superación profesional de los profesores en ejercicio, sin título, será organizada en coordinación con las Facultades Universitarias y con las Escuelas Normales Superiores. Los Gobiernos se mantendrán mutuamente informados sobre las medidas que adopten al respecto y procurarán unificar los procedimientos con el fin de lograr el reconocimiento de estudios y títulos.

- ✓ Los Estados signatarios asumen la obligación de promover, facilitar y orientar adecuadamente la educación vocacional y técnica como parte esencial del sistema educativo.

- ✓ La educación normal tiene como propósito principal la formación de maestros de educación primaria. Este proceso se realizará en escuelas normales, como instituciones profesionales.

- ✓ La práctica docente se realizará en las escuelas primarias de demostración anexas a las escuelas normales, así como en las demás escuelas primarias, y seguirá el siguiente proceso: observación dirigida, participación gradual y práctica intensiva de los alumnos.

- ✓ De acuerdo con los servicios respectivos de los Ministerios de Educación, las escuelas normales establecerán programas de perfeccionamiento

profesional, tanto para sus egresados como para los maestros en ejercicio, no titulados.

- ✓ La formación del profesorado para las escuelas normales merecerá atención especial por parte de los Estados signatarios, que aspiran a que todos los profesores de esta rama sean de nivel universitario; a este fin, y según las modalidades de cada Estado, la formación y la capacitación profesional de este personal estarán a cargo de las Universidades, de las Escuelas Normales Superiores o de ambas instituciones en función coordinada.

- ✓ A fin de garantizar efectivamente el ejercicio de la carrera docente, cada Estado signatario dictará la ley de escalafón nacional del magisterio, que será el conjunto de disposiciones dirigidas a establecer las siguientes garantías: a) Derecho de los educadores a la estabilidad en los cargos que desempeñen en el sistema escolar; b) Regulación de la carrera docente mediante clasificación de los educadores en grados y categorías.

  En esa materia, la educación guatemalteca desde el gobierno de Juan José Arévalo había dado pasos de avanzada en el terreno de la formalización de la dignificación magisterial.

- ✓ Los certificados de estudios de educación primaria y los títulos o diplomas de bachiller y de maestros y de profesores de cualquiera de los niveles educativos, extendidos por autoridades oficiales, serán válidos para cualquiera de los Estados signatarios, previo el requisito de su autenticación.

El Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación se suscribió el 22 de junio de 1962 y fue ratificado por el Estado de Guatemala el 15 de abril de 1963, ya no estando en el poder el presidente Ydígoras Fuentes, consecuentemente la operatividad de varios de sus acuerdos fue concretada por la gestión gubernamental que le continuo.

En suma, el gobierno de Ydígoras Fuentes, en materia educativa transcurrió sin mayor iniciativa ni proyecto propio, consecuentemente, solo tuvo como opción darle continuidad a la Reforma Educativa, convocada desde el gobierno de su antecesor, a pesar de las contradicciones políticas con el anticomunismo liberacionista, infortunadamente las condiciones de falta de transparencia y credibilidad agotaron su gestión, aunada a la constante confrontación con el magisterio nacional y sector estudiantil, todo lo que sumado negó cualquier posibilidad de cohesionar un contexto favorable para el seguimiento de un proceso de Reforma Educativa, por lo que puede decirse que la misma se desgastó y languideció en el gobierno ydígorista.

El gobierno de Ydigoras Fuentes que había prometido gobernar bajo su lema populista de: “una mano de acero inoxidable bajo un guante de terciopelo”, no llegó a concluir su período de gobierno, siendo depuesto el 31 de marzo de 1963, por un golpe de Estado propiciado desde el sector militar, imponiendo como jefe de Estado al coronel Enrique Peralta Azurdia, quién fuese Ministro de la Defensa en el gobierno derrocado.

Transición al gobierno de Enrique Peralta Azurdia

Con la instauración del régimen de Enrique Peralta Azurdia, fruto nuevamente del rompimiento de la frágil constitucionalidad, da inicio a una de las etapas más trágicas de la historia política de Guatemala, devenida de la decisión por parte del sector militar de hacerse del control del poder político, surgiendo el Estado contrainsurgente, inspirado en la doctrina de Seguridad Nacional.[7] Como señala Escobar (en ASIES, 2004, p. 34)

> Para poner en marcha el nuevo modelo político, cuya característica más inmediata consistía en dar prioridad a los intereses militares, resultaba indispensable crear nuevas instituciones políticas y adecuar las existentes a la lucha contrainsurgente. Las que habían funcionado bajo el esquema anterior ya no rendían los resultados esperados. De esa cuenta, el gobierno militar empezó por derogar la Constitución de 1956, promulgada durante el gobierno del coronel Carlos Castillo Armas y convocó a una Asamblea Nacional Constituyente para elaborar otra nueva.

La Constitución de la República de 1956, con solo 9 años de vigencia, fue derogada y sustituida provisionalmente por una Carta Fundamental de Gobierno, por la cual reemplazaba la institucionalidad de entre otros organismos, los de la Corte Suprema y el Congreso de la República y suspendía la organización política partidaria. Más adelante, ante la demanda social de retornar al régimen democrático se convocó a una Asamblea Constituyente, la que dé inicio devino en ilegítima por el 70 % de abstencionismo con que fue electa. Es así como el 15 de septiembre de 1965, se

---

[7] La doctrina de Seguridad Nacional, elaborada por Estados Unidos fue impuesta a los Ejércitos latinoamericanos en la década de 1960. Postulaba que para lograr la seguridad de un Estado era necesario que el poder fuera manejado en función militar; es decir, del enfrentamiento ideológico y armado existente. A partir de esta concepción, el Ejército guatemalteco asumió un papel protagónico en todos los aspectos políticos, desarrollando la práctica contrainsurgente sin importar el impacto de sus alcances sociales. (ASIES, 2004, p. 34)

promulga la nueva Constitución cuya vocación es profundizar la tendencia anticomunista del régimen, con el objeto de adecuar el texto constitucional al carácter contrainsurgente que asumía la política nacional, a efecto de legitimar la toma del poder político del Estado desde el control de la cúpula del ejército nacional.

De acuerdo a Cazali-2, (2000, pp. 156-157), en la Constitución de 1965:

> … se indicó que la Carta Fundamental de Gobierno, con la cual se venía amparando la dictadura de Peralta Azurdia, continuaría en vigor hasta el 4 de mayo de 1966. (…) se preceptuó que la Constitución entraría en vigor el 5 de mayo del mismo año de 1966, exceptuándose las disposiciones transitorias, cuya vigencia se iniciaría al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial, cuestión esta última que se hizo el 15 de septiembre de 1965. (…) Dicho en otros términos, la Constitución del Gobierno Militar fue promulgada por la Asamblea Constituyente el 15 de septiembre de 1965, pero se suspendió su vigencia hasta el 5 de mayo de 1966. Estos complicados, obscuros y confusos preceptos reguladores del proceso final que conduciría a la instalación de un nuevo régimen gubernativo, tenían como finalidad que la dictadura militar pudiera asegurarse resultados satisfactorios a sus intereses políticos al finalizar sus funciones…

La otra parte del contexto de la realidad nacional de la época, la hacía el surgimiento desde el período gubernamental de Ydígoras, de un movimiento armado conformado por: "… jóvenes estudiantes de la Escuela Politécnica, y los jefes y oficiales (…) /y que/ fueron víctimas de engaños de Castillo Armas, con la complicidad del Arzobispo Mariano Rossell Arellano, quebrándoles su carrera militar, ya que la mayoría fue retirada de sus estudios, sufriendo prisión y persecución en los años siguientes…"; (Cazali, 2000, p. 76), y que vinieron a conformar el movimiento guerrillero que dio vida a las luchas populares en los decenios próximos, cuya agudización de contradicciones sociales concluyó con la llamada "guerra interna" o "enfrentamiento armado interno".

Durante la dictadura militar, la gobernanza se controló mediante decretos-leyes, de los cuales uno cobra especial atención, vinculado a la materia de libertades ciudadanas, como lo describe Cazali-2: (2010, pp. 151-152)

> El Decreto Ley No. 10 puso en vigor la llamada “Ley de defensa de las instituciones democráticas”, una de las regulaciones anticomunistas más atentatorias contra la libertad y la dignidad humanas, que se han dictado en el transcurso de la historia contemporánea de Guatemala. Comparable sólo, con las regulaciones sobre la misma materia, que fueron propias del período liberacionista bajo la presidencia de Castillo Armas, entre 1954-1957. (…) Fue una ley represiva, contraria a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Organización de las Naciones Unidas, y de la cual Guatemala era signataria cuando fue emitida.

En el gobierno de Enrique Peralta Azurdia, el despacho del Ministerio de Educación, se le encomienda a un militar el coronel de artillería Rolando Chinchilla Aguilar, de cuya gestión se describe lo siguiente:

> Invocando que las huelgas escolares, que proliferaron durante el régimen ydigorista, afectaban el desarrollo del proceso educativo, y eran promovidas por el comunismo, el Ministro de Educación Pública, coronel Rolando Chinchilla Aguilar, dictó una serie de disposiciones que prácticamente militarizaron las Escuelas e Institutos de Segunda Enseñanza, limitando la expresión de las ideas de los educadores y educandos. En la Escuela Normal Central para Varones se destituyó a la mayoría de catedráticos, sustituyéndolos por profesores improvisados; se dejó así cesantes, a maestros de larga experiencia y de probada capacidad científica y pedagógica, siempre invocando la lucha contra el comunismo. Esto fue una repetición de las medidas represivas contra el magisterio nacional, que se dieron en el período del liberacionismo, ya citado anteriormente. (Cazali-2, 2000, p. 152)

Relación Estado-Iglesia:

En materia de relación Estado-Iglesia, la Constitución de 1965, se le califica como expresa García: “Termina definitivamente con la tradición laica, fijando un régimen especial para la iglesia católica a la que se ordena extender títulos de propiedad, autoriza a los sacerdotes a celebrar matrimonios civiles, y amplía la protección de la enseñanza privada religiosa…” (García y Vásquez, 1984, p.43)

En parecidos términos se aprecia por parte del estudio de ASIES: (2004, p. 35)

> La Constitución de 1965 reiteraba el carácter anticomunista del Estado guatemalteco. Constituye, según algunos expertos en derecho constitucional, la peor Carta Magna que ha tenido el país. En términos de la separación entre Iglesia y Estado, que se había declarado desde la Constitución liberal de 1886, se cometieron fallas como la de dar por terminado el carácter laico de la educación, lo cual fortaleció el papel de la Iglesia Católica.

La única diferencia con el análisis anterior –y que no es el único, sino varios analistas lo plantean-, es que el carácter laico de la educación, se había terminado desde la Constitución derogada de 1956, y que incluso había sido desarrollada por la propia Ley Orgánica de Educación Pública del período de Castillo Armas y luego reglamentada en la gestión de Ydigoras Fuentes. Lo que la nueva Constitución determinó fue la profundidad de la educación confesional en la enseñanza pública.

La Constitución de 1965 establece en cuanto a la relación Estado-Iglesia:

> Artículo 63. Se reconoce el derecho de reunión pacífica y sin armas. Los derechos de reunión y de manifestación pública no podrán ser restringidos, disminuidos o coartados y la ley los regulará con el único objeto de garantizar el orden público.
> Las manifestaciones religiosas en el exterior de los templos son permitidas y se rigen por la ley.

En dicha disposición se mantiene el derecho devenido de la Constitución de 1956, en relación a las manifestaciones públicas de carácter religioso.

> Artículo 66. Se garantiza la libertad para el ejercicio de todas las religiones. Toda persona tiene derecho a practicar su religión o creencia, tanto en público como en privado, por medio de la enseñanza, el culto y la observancia, sin más límite que la paz, la moral, el orden público y el respeto debido a los símbolos patrios. Se prohíbe a las asociaciones y agrupaciones religiosas intervenir en política partidista y a los ministros de los cultos militar en ella.

El mandato también reitera figuras jurídicas de la Constitución de 1956, como la libertad religiosa y la prohibición a personas que no sean del estado seglar a optar a cargos de elección popular, condición esta última que no varía ni ante el anticomunismo liberacionista ni ante el militar, a pesar de referirse a aliados estratégicos.

> Artículo 67. Se reconocen como personas jurídicas la Iglesia Católica y las de los otros cultos, y podrán adquirir y poseer bienes y disponer de ellos siempre que, los destinen a fines religiosos, de asistencia social o de educación. Sus bienes inmuebles gozarán de exención de impuestos, contribuciones y arbitrios. La personería de las iglesias se determinará por las reglas de su institución o bases constitutivas. El Estado extenderá a la Iglesia Católica títulos de propiedad de los bienes inmuebles que actualmente y en forma pacífica posee para sus propios fines. No podrán ser afectados los bienes inscritos a favor de terceras personas, ni los inscritos a favor del Estado que hubiesen sido destinados para sus servicios.

En relación a lo dispuesto en la Constitución de 1956, se mantiene el reconocimiento de la personalidad jurídica a las iglesias, con la diferencia en el énfasis en la Iglesia Católica, de igual forma la capacidad de adquirir y disponer bienes. Lo nuevo que se incorpora es la obligación del Estado de extender títulos de propiedad de los bienes en

posesión de la Iglesia Católica, así como la exoneración de impuestos, contribuciones y arbitrios de los bienes inmuebles religiosos.

En materia educativa la Constitución de 1965, estableció:

> Artículo 93. Se garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente. La enseñanza religiosa en los establecimientos oficiales es optativa. Tanto en dichos establecimientos como en los privados podrá impartirse dentro de los horarios ordinarios.
>
> Se declara de interés nacional la educación cívica, moral y religiosa. El Estado podrá contribuir al sostenimiento de esta última sin discriminación alguna.

Ya desde la Constitución de 1956, como se anotó con anterioridad, se había suprimido la educación laica, y en su defecto se había sustituido por la enseñanza religiosa optativa, lo que se adicionó en la Constitución de 1965 luego de la influencia efectiva del sector conservador que conformaba la Asamblea Constituyente, fue que el Estado podría contribuir con los costos que implicara tal enseñanza religiosa, interpretando por estos, en especial el pago de docentes y material didáctico religioso.

Cabe hacer mención que antes de determinar la reforma constitucional, lo citado en cuanto a la enseñanza religiosa, se había impulsado previamente resultado de una reforma a la ley de educación, por lo que el criterio de enseñanza religiosa opcional, ya se dejaba establecido; continuando esa línea el enfoque constitucional; ya que mientras la nueva Constitución de la República, se aprobaba con fecha 15 de septiembre de 1965, la nueva ley de educación se había hecho con anterioridad, el 12 de enero de 1965, con el agregado que tales disposiciones constitucionales entraron en vigor hasta el 5 de mayo de 1966; por lo que por primera vez en el país el contenido de una ley ordinaria determinaba el contenido de una Constitución en dicha materia.

Desde el análisis eclesial, Bendaña (1996, p. 140), señala:

> En lo que respecta a la Iglesia, sigue la misma línea que la Constitución del 56 reconociéndole la personería jurídica (art. 97), añadiendo que el Estado extenderá "títulos de propiedad de los bienes inmuebles que actualmente y en forma pacífica posee para sus propios fines". Pero iluminados por el espíritu del Concilio, se comienza a aclarar una dualidad eclesial: mientras la Iglesia-institución se le van reconociendo sus derechos, se le da poder y sube la tribuna de honor, a la Iglesia-Pueblo de Dios no se le reconocen sus derechos, se le ponen trabas y se le deja conviviendo entre las ambigüedades e inseguridades de las mayorías de la población.

Con respecto a la educación superior, las universidades privadas que a la fecha existían, con la Universidad católica-jesuita "Rafael Landívar", a la cabeza, fundada en el año de 1961, y que constituía la primera universidad privada fundada, celebraron con triunfo, los cambios operados en el texto constitucional, así se desprende de lo vertido, por la Licda. Guillermina Herrera y el Dr. Antonio Gallo, funcionarios de la citada Universidad: (1984, p. 1)

> La Universidad Rafael Landívar, fundada en 1961, contaba ya, en 1964, con varios centenares de estudiantes. En esta ocasión libró una gran campaña ideológica en favor de la libertad Universitaria. Se publicaron artículos, se organizaron forum, para iluminar la opinión pública y la de los Diputados de la Asamblea Constituyente. La lucha fue coronada con un amplio éxito en la épica sesión de la tarde del día 16 de marzo de 1965, cuando se aprobaron los artículos constitucionales que otorgaban la libertad a las Universidades Privadas del país desde el momento en que estuvieran legalmente reconocidas.
>
> "Art. 93, Se .garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente."
>
> .

"Art. 101: No se reconocen oficialmente más grados, títulos y diplomas. que los otorgados y reconocido por la Universidad de San Carlos de Guatemala y los que expidan las Universidades Privadas legalmente organizadas y autorizadas para funcionar."

"Art. 102: Se reconocen las Universidades Privadas existentes y podrán crearse otras… Desde que sea autorizado el funcionamiento de una Universidad Privada, tendrá personería jurídica y libertad para desarrollar sus actividades académicas y docentes, así como para el desenvolvimiento de sus planes y programas de estudio".

"Art. 103: La Universidad de San Carlos de Guatemala y las Universidades Privadas están exoneradas de, toda clase de impuestos, contribuciones y arbitrios. El estado, cuando sus medios lo permitan podrá dar asistencia económica a las Universidades Privadas".

Con estos artículos la Constitución de 1965 rompió con el monopolio de la Enseñanza Superior en Guatemala y realizó un decidido paso en adelante garantizando el verdadero carácter de libertad de iniciativa a nivel científico, que debe ser prerrogativa de toda universidad. Desde este momento la Enseñanza y la Investigación Universitarias adquirieron en Guatemala el derecho de ser libres.

El análisis anterior devenía que en la Constitución de 1956 se disponía, que la autorización de una universidad privada era potestad de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en los términos del Art. 106: "Es libre la creación y funcionamiento de otras universidades en el país, pero es indispensable que, tanto su organización como sus exámenes, la equivalencia de sus estudios y la validez de los títulos y diplomas que expida, sean aprobados por la Universidad de San Carlos de Guatemala." Es más de esa forma había sido autorizada la Universidad Rafael Landívar, por aprobación expresa de la Universidad de San Carlos.

Gestión educativa del gobierno de Peralta Azurdia:

La gestión educativa de la jefatura de Estado se caracterizó por:

- Otorgar centralidad en el seguimiento al cumplimiento de lo acordado en el Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación, el cual en la práctica representó la agenda educativa de un gobierno volcado en la política contrainsurgente.

- Se instituyó “La ejecución del plan que se llamó “Operación Escuela”, que permitió la construcción de numerosos edificios escolares, la reparación y dotación de otros para su mejor funcionamiento.” (Cazali-2, 2000, p. 165).

- Se creó el Instituto Técnico Vocacional “Georg Kerschensteiner”, en la ciudad de Mazatenango, Suchitepequez, mediante Decreto No. 60 de fecha 29 de enero de 1965, como un centro de formación industrial, vinculando el programa general de desarrollo económico y social de la región.

- Se Derogó el Acuerdo Gubernativo No. 1095, de fecha 12 de diciembre de 1958, que autorizaba los planes de estudio de diversos niveles, y con ello se da paso a la adaptación de los nuevos planes al contenido del Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación, para lo cual se emite el Decreto-Ley No.153, de fecha 20 de diciembre de 1963, por el cual se aprobaron los Planes de Estudio, de los niveles que comprenden el Sistema Educativo de Guatemala; los que entraron en vigor al iniciarse el ciclo escolar 1964, exceptuándose temporalmente los correspondientes a los grados 5º, 6º y 7º del nivel de Educación Media, sin embargo la vigencia total de los planes se contempló que no podía ser mayor de enero de 1965. Tal reforma de planes entre otros comprendió: las carreras de Bachiller en Ciencias y Letras, Perito Contador, Secretariado y Oficinista, Secretariado Bilingüe Español-Inglés. (Carrillo, 1971).

A nivel de planes de estudio de carreras magisteriales se reformaron los de Educación Parvularia, de Educación Primaria Urbana, de Educación Primaria Rural y de Educación Física.

- Se reorganizó el nivel de educación media, sobre la base del Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación, en dos ciclos: el, que tomó la denominación de Ciclo Básico o de Cultura General, comprendió tres grados y se integraba con materias básicas y optativas, y éstas últimas era obligatorio cursar y aprobar en forma progresiva, en el primer grado: una; en el segundo grado: dos, y en el tercer grado: tres materias optativas.

  El segundo ciclo del nivel medio correspondió al Diversificado, con una duración variable.

  Al respecto señala Cazali -2: “La reforma y puesta en vigor de nuevos planes y programas de estudio para la Educación Media, algunos de ellos con buena calidad. Sin embargo, por la nociva práctica de destruir lo hecho por los antecesores, se eliminaron otros planes y programas que habían demostrado su valor en la Educación Vocacional y Técnica.” (2000, pp. 165-166)

- En materia de educación superior, el gobierno de Peralta Azurdia, comprende el tercer gobierno contrarrevolucionario y anticomunista en línea, que no altera y revierte el legado revolucionario de autonomía y jerarquización universitaria, y como lo describe Cazali -2 (2000, pp. 149-50)

  > La Universidad Nacional, que había sido víctima del gobierno de Ydígoras, por el asesinato de varios de sus miembros y el atropello a sus instalaciones, tuvo la prudencia de no pronunciarse en uno u otro sentido al ocurrir el golpe militar. Es más, el nuevo régimen trató de inmediato de ganar la buena voluntad de las autoridades universitarias, y el principio de la autonomía universitaria no fue vulnerado en sus aspectos formales, no obstante que el Ejército mantuvo una

seria vigilancia y prevención sobre el actuar universitario. En el aspecto financiero, el gobierno militar aseguró a la Universidad, que no se afectaría la entrega de la asignación presupuestal a la Universidad, contemplada en la Constitución de 1956, que era del dos por ciento del Presupuesto General de Gastos de la Nación, ofrecimiento que fue cumplido. Esta conducta gubernativa hacia la Universidad como institución pública, no fue igual hacia el estudiantado y los profesionales, pues muchos sufrieron persecución, cárcel y exilio en el transcurso del régimen presidido por Peralta Azurdia.

- "…Se anota una variedad y valiosa producción de libros de texto, y de obras literarias, estas últimas por la Editorial "José de Pineda Ibarra" del Ministerio de Educación Pública. En igual forma, se publicaron también varios volúmenes del llamado "Seminario de Integración Social Guatemalteca", con obras escritas por destacados antropólogos, y otras por profesionales de la arqueología y del indigenismo." (Cazali-2, 2000, p. 166)

- Creación a iniciativa el profesor Jorge Luis Cabrera Anleu, supervisor de educación, de la Orden Nacional "Francisco Marroquín", mediante Decreto-Ley No. 51del Jefe de Gobierno de la República, de fecha 19 de junio de 1963, destinada a premiar anualmente a diez educadores en el ejercicio de la profesión magisterial, de acuerdo a dicho Decreto-Ley, la Orden es un símbolo de honor y distinción para los educadores que se distingan en su profesión, dando ejemplo de trabajo abnegado y superior de la enseñanza.

- Aprobación mediante Acuerdo No. 123 "A" de la Jefatura de Gobierno, del Reglamento de Supervisión Técnica Escolar, por medio del cual se organiza la supervisión en: supervisores técnico departamentales, de distrito y específicos; estableciendo las atribuciones técnicas y administrativas de cada uno; e instituye el Consejo de Supervisión técnica escolar, como órgano consultivo de la supervisión en general,

- La decisión de mayor trascendencia en la gestión educativa de Peralta Azurdia, la constituye la derogatoria del Decreto Presidencial No. 558, que contenía la Ley Orgánica de Educación Nacional, emitida durante el gobierno de Carlos Castillo Armas, y su sustitución por el Decreto-Ley No. 317 de fecha 12 de enero de 1965, bajo la consideración: "que la ley de educación adolece de algunas deficiencias que es necesario corregir a fin de ponerla acorde con el progreso técnico de la educación y lograr así la más amplia realización de sus objetivos fundamentales; y que consecuentemente, procede reorganizar el Ministerio de Educación para coordinar sus actividades y obtener su máxima eficiencia en beneficio de la cultura nacional."

  Entre otros aspectos la referida reforma legal contenía:

  - ✓ Entre los principales cambios y de donde se deduce se genera la necesidad de la reforma legal, se identifica en la estructura del Ministerio de Educación, la cual es totalmente modificada en relación a la que venía rigiendo, y es así como se entra a la era de las direcciones educativas, en consonancia con el Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación, que de hecho la armonización con dicho instrumento legal, es en buena parte la otra razón de reformar la base legal de la educación.

    La estructura ministerial queda integrada por: a) dependencias de Secretaría, Contaduría y Relaciones Públicas; b) dependencias de Asesoría, c) dependencias Educativo-Culturales, y d) dependencias de Administración y servicios.

    Entre las dependencias técnicas se mantiene a la cabeza el Consejo Técnico de Educación, como la más alta entidad asesora del Ministerio, pero se le suprime la atribución por la que venía haciéndose cargo de la planificación educativa, y en su defecto se crea una entidad específica para ello, siendo ésta la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación. A tal nivel de dependencias técnicas se

les incluye la Oficina Jurídica, la Oficina de Coordinación de Asuntos Internacionales y los llamados Comités.

Es a partir de esa disposición legal que se instituye por primera vez un organismo específico para el planeamiento educativo, como lo fue la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación –OPIE- la cual fue desarrollada orgánicamente por medio de un Decreto-Ley No. 374 del 24 de julio de 1963, mediando para su organización la asistencia cooperativa internacional, teniendo una vigencia operativa de trece años, trayecto en el cual se marcó la necesidad del componente de planeamiento integral en los procesos de estudios de la educación nacional; tal oficina fue transformada cuando se emitió un nueva ley nacional de educación.

Entre las dependencias educativo-culturales, se establecen: la Dirección General de Educación y la Dirección General de Cultura y Bellas Artes.

La Dirección General de Educación, que viene a ser la entidad a cargo de la dirección y evaluación de los planes de trabajo y las actividades en los diferentes niveles educativos queda integrada en direcciones simples, tales como: la Dirección de Educación Preprimaria y Primaria Urbana, la Dirección de Desarrollo Socio-Educativo Rural, la Dirección de Educación Media, la Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos, la Dirección de Educación Estética, la Dirección de Educación Física y Salud, y la Dirección de Bienestar Estudiantil y Educación Especial. A su vez las direcciones se integran en departamentos.

La mayoría de las dependencias de cultura y bellas artes dispersas en el Estado, se reagrupan y se integran al Ministerio de Educación, si bien desde la ley de educación derogada ya se había iniciado la inclusión de entidades culturales, en la nueva ley tal incorporación se amplía, de forma que se integran a la Dirección General de Cultura y Bellas Artes: el Instituto de Antropología e Historia, Biblioteca Nacional, Instituto de Integración Social Guatemalteca,

Departamento de Orientación y Censura de Espectáculos, Departamento de Música, Departamento de Teatro, Departamento de Danza, Departamento de Actividades Literarias, Departamento de Artes Plásticas, Departamento de Arte Folklórico Nacional, e Instituto Nacional de Bellas Artes.

"Se dio impulso a las funciones de la Dirección de Bellas Artes, en las actividades a su cargo para disfrute de los espectáculos artísticos, así como en lo relativo a la Educación Estética. También se organizó y promovió la Televisión Educativa." (Cazali-2, 2000, p. 166)

- ✓ La ley todavía no hace referencia a un sistema educativo nacional, sino alude a "Educación sistemática", integrándola en los niveles de educación: preprimaria, primaria y media, manteniendo ese sentido la misma estructura sistémica, que ya venía con anterioridad. Sin embargo, como dato curioso, cuando se emite el Decreto-Ley No. 153, que aprueba los Planes de Estudio, en el art. 1º establece que el sistema educativo de Guatemala, comprende los niveles de: a) educación preprimaria, b) educación primaria, c) educación superior; en donde en un solo sistema educativo se incluye a la educación superior, obviando que tal educación por mandato constitucional goza de autonomía y su rectoría es distinta a la del Ministerio de Educación, y por lo mismo no se concibe como un nivel educativo más.

- ✓ La Supervisión Técnica Escolar, quedaba concebida como la encargada de dar orientación y ayuda técnica al maestro en servicio, así como de controlar el cumplimiento de las leyes, reglamentos y disposiciones del ramo, con el objeto de mejorar la acción educativa y la condición profesional.

  Desde tal interpretación la supervisión derivaba como su nombre lo identificaba desde una connotación técnica, cuya finalidad se encausaba hacia el sujeto de la enseñanza y al proceso de la misma, en donde la carga administrativa no

sesgaba su labor principal. Con el tiempo y por el agregado de diversos factores, el proceso fue orientándose hacia los centros educativos.

- ✓ En relación al período lectivo, se establecía que constaba de 10 meses de actividades y se mantenía la misma frase de la ley anterior, referida a que dicho ciclo podría ajustarse a las condiciones climatéricas y económicas-sociales del país. El período de vacaciones comprendían dos meses, y para efectos de capacitación docente se preveía un mes para los maestros en servicio, que venía a instituir desde lo formal la base de la formación continua, que siempre ha venido a representar el gran vació y déficit en la actualización permanente del magisterio.

- ✓ Se establece que para el ciclo escolar los directores de nivel debían elaborar un plan de trabajo para cada año, el cual serviría de base a los supervisores técnicos y directores de establecimiento para que prepararan sus propios planes.

- ✓ Se introdujo la disposición con acertado enfoque, que para hacer efectiva la libertad de criterio docente, en ningún caso se favorecería la implantación de textos oficiales.

Sin embargo, cuando establece que el Estado garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente, delimita tales facultades siempre que no se atente contra el sistema democrático y la tradición cultural del país, que de acuerdo a la lógica en el poder implicaba interpretar la restricción de todo aquel pensamiento que no fuera anticomunista y aquel que fuera contrario con la “cultura religiosa” tradicional.

Como la ley de educación fue antes que la Constitución cuando esta última reconoce la libertad de enseñanza y criterio docente, los constituyentes no siguen la línea de la ley, por consiguiente, tales libertades no surgen delimitadas

a ninguna condición, por lo que para efectos interpretativos tal agregado condicionante devenía a posteriori en una extralimitación de la ley.

- ✓ En cuanto a la enseñanza religiosa como ya se apuntó, mantiene la línea de la ley de educación derogada, estableciendo el carácter optativo de la misma, y cuya impartición en los locales oficiales se debería hacerse con el reglamento respectivo y dentro de los horarios ordinarios. Acá sucede lo contrario de la referencia anterior, es el mandato constitucional a posteriori el que adiciona la declaración de interés nacional de la enseñanza religiosa, y la alternativa del Estado para contribuir en el sostenimiento de la misma.

En resumen la reforma a la ley de educación, no trascendió por la incorporación de figuras novedosas, sino más bien por la reorganización de la estructura ministerial, al margen de ello, entre la ley derogada y la nueva ley no hay mayor cambio significativo. Sin embargo, independiente a lo establecido estrictamente en la nueva ley de educación, se generó diversa obra y avances en el ordenamiento y la organización educativa, en comparación con la caótica gestión de su antecesor Ydigoras Fuentes. Tales logros entre otros, Cazali-2, lo explica desde la lectura de: "…la dictadura militar impuesta por el Ejército al derrocar a Ydígoras Fuentes, dispuso de todo el poder, sin límites ni controles, para ejercer el gobierno de la República." (2000, p. 163). Puede decirse que tal gestión educativa no requirió de una reforma educativa, sino de un seguimiento y adecuación al Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación.

El régimen dictatorial de Peralta Azudia, se constituyó en el segundo gobierno que militarizo centros educativos, tal como se desprende de los datos aportados por González, (2011, p. 441)

> Fue al comienzo del período del coronel Peralta cuando se dictó el Decreto-Ley (abril de 1963), que establecía el régimen militar en varios establecimientos de enseñanza media, incluyendo la Escuela Normal Central para Varones. Tal medida

> (…) produjo resultados negativos. En los institutos militarizados se establecieron dos focos de autoridad; el militar y el civil. Este extraño dualismo produjo incoherencias en la actividad educativa y malestar entre estudiantes y profesores, no obstante que estos fueron objetos de purgas y las vacantes fueron cubiertas con egresados de colegios católicos escogidos por el ministerio. En junio de 1966, previamente al cambio de gobierno, se dictó el decreto por el cual cesaba la militarización de los establecimientos afectados por tal medida…

El gobierno de Peralta Azurdia, llega a su final de gestión, que abarcó hasta el 1º de julio de 1966, y con ello el poder y control militar diseñado para una continuidad ininterrumpida, se ve forzada a un cambio de estrategia por la que su rol se enfoca a la mediatización de la venidera presidencia de la Republica, a partir de lo cual la seudo-democracia se instaura como forma de gobierno. Como resultado de la reforma constitucional, se ve obligada la Jefatura de Gobierno a convocar a elecciones, de forma que la transmisión de mando se prevé para el 1º de julio de 1966, desde un mandato establecido constitucionalmente. La transición a un nuevo gobierno se adviene desde su origen supeditado no solo a "…un pacto que le impuso el ejército, sino además sujeto a cumplir los controles y limitaciones propias de un sistema seudo-constitucional, como ha sido por lo general la situación política-jurídica prevaleciente para el Estado de Guatemala." (Cazali-2, 2000, p. 163)

Transición al gobierno de Julio Cesar Méndez Montenegro

Enrique Peralta Azurdia, traslada constitucionalmente el poder gubernamental al licenciado Julio Cesar Méndez Montenegro, quién lo desempeña del 1º de julio de 1966 al 30 de junio de 1970, fruto de una elección de segundo grado por el Congreso de la República. Su elección representó la ruptura del plan estratégico del sector militar y las directrices transnacionales por continuar en el poder político, algo imprevisible en la transición concebida y para la cual habían convocado a elecciones. Cazali-2, lo describe de la forma siguiente:

> Peralta Azurdia y los demás jefes militares que le acompañaron en el ejercicio de la dictadura, no salieron fácilmente de su asombro al darse cuenta que, la voluntad popular se había manifestado claramente por un gobernante civil, rechazando a la vez el continuismo de un miembro del Ejército en el Ejecutivo de la Nación; debe decirse, en homenaje a la realidad y a la verdad, que el rechazo no lo fue para el ingeniero Juan de Dios Aguilar, candidato oficial, sino para el coronel Enrique Peralta Azurdia, los jefes más inmediatos que con él colaboraron y para el Ejército, responsable de atropellos a la ciudadanía. Pronto se sabría que, el triunfo electoral del candidato civil, sería burlado por la imposición castrense, a través de un pacto que lo convertiría en “Presidente civil bajo dominio militar”. (2000, p.160).

El contexto político en el que asume la presidencia Méndez Montenegro, venía jaloneado de tensiones, especialmente devenidas de la expansión de la lucha guerrillera, que sin duda representaba la mayor amenaza que el ejército afrontaba, en el sentido que se fuera a disminuir o perder la estrategia contrainsurgente, como consecuencia de posibles compromisos con un futuro gobierno civil, que pregonaba en constituirse en el tercer gobierno de la Revolución de 1944. “El Ejército, al enterarse del triunfo del PR, dudó acerca de si acatar o no la voluntad popular. En el fondo, lo que preocupaba al Ejército era la simpatía que el PR había cosechado entre las filas insurgentes, que, posiblemente, terminaría con algún entendimiento para acceder a la paz social. La única manera de asegurarse que el nuevo gobierno no transaría con la

guerrilla era haciéndole firmar un compromiso en ese sentido, a cambio del cual el Ejército se comprometía a entregarle el poder.” (ASIES, 2004, p. 38).

Dicho pacto por el cual el ejército condicionó la instalación de la presidencia de la República, más allá de afectar la gestión del presidente Méndez Montenegro, promovió para venideros gobiernos de línea militar y pro-militar la institucionalización de una cultura de impunidad, que dio lugar a sustentar todo un programa de represión y persecución social, cuyas secuelas no dejan de experimentarse hasta en la actualidad. En tal sentido, es muy ilustrativo el análisis que formula el estudio de ASIES (2004, p. 40), en relación a las consecuencias que se derivan de dicho pacto:

- Se instaura un régimen de impunidad. El Ejército, al asegurarse que no habría una persecución judicial futura a causa de crímenes cometidos por sus actividades de contrainsurgencia, iniciaría un círculo vicioso, donde la mala memoria histórica (el hecho de simplemente “olvidar” lo que pasó) quedaría atada a una estructura legal que garantizaría la ausencia de cualquier castigo penal, aunque no la sanción moral de la sociedad. Se reconocía que los militares no serían juzgados por sus acciones contrainsurgentes.

- A partir de ese momento, los gobiernos civiles, pese a ser electos democráticamente, quedarían sujetos al poder militar. Y el poder del Presidente de la República, como le sucedió a Méndez Montenegro, quedaba reducido a avalar ante la sociedad la existencia de un poder real.

- Al vetar el diálogo como medio para superar el conflicto armado, el pacto orilló al país a un enfrentamiento que se prolongó durante 36 años, con un saldo de más de 200,000 muertos.

Relación Estado-Iglesia en el gobierno de Julio Cesar Méndez Montenegro:

El gobierno de Méndez Montenegro, transcurre en el cruce del mayor acontecimiento en los últimos siglos de la Iglesia Católica, como lo constituye el Concilio Vaticano II, que concluye en el año de 1965, y que vino a modernizar y a reorientar el rumbo eclesial tradicionalista e integrista de la Iglesia.

El cambio revolucionario en la concepción religiosa implicó para un clero guatemalteco conservador y reaccionario, una confrontación y división a su interno. Al gobierno de turno le tocó vivir dos momentos de evolucionar eclesiástico, el primero de la continuidad anticomunista, ubicado en los años de 1966-67, representado en la máxima jerarquía del arzobispo Mario Casariego, el que es víctima de su propia inclinación reaccionaria, siendo objeto de secuestro, por las propias fuerzas de la extrema derecha que buscaban condicionar al presidente de la República. Una descripción moderada de su personalidad la hace el sacerdote Bendaña-2:

> "…sin embargo tenía el pecado original de no haber sido parte del Clero guatemalteco y su gran habilidad política o no disimulada astucia para quedar bien con los que estaban en el poder, sin importar su calidad moral y el daño que estaba causando, lo cual daban la sensación de deslealtad con los que, siguiendo las directrices del Evangelio y de la Iglesia, habían optado por los pobres." (2001, p. 93)

En ese primer momento prevalece en la curia el silencio y el indiferentismo a la situación de violencia y represión prevaleciente, en la cual tan solo se oye el discurso anticomunista. [8] "En la Cuaresma de 1967 Mons. Casariego manda celebrar una "Santa Misa" en la capital de Guatemala pero pide expresamente a los misioneros que

[8] "No debe olvidarse, a la vez, que el separatismo impuesto a los guatemaltecos se originó desde el movimiento intervencionista de 1954, con la consigna de calificar de "comunista" a todo aquél que no apoyaba a la llamada "Liberación", y a quienes habían participado en los gobiernos de la Década Revolucionaria 1944-1954".(Cazali-3, 2001, p.67)

no hablen absolutamente nada que tenga que ver con la justicia social, para evitar malentendidos. La Conferencia Episcopal también se inhibe y guarda un relativo silencio durante varios años.” (Bendaña-2, 2001, p. 90).

> Esta tensión interna es puesta de manifiesto por la inhibición de la Conferencia Episcopal a nivel nacional, debido no solo al poder y maniobras del Cardenal, apoyado por el Nuncio Piglione, sino a la infiltración dentro de la misma, de modo que al poco tiempo que ellos habían tratado algo ya lo sabía el Gobierno. Por eso, a pesar de la dramática situación que viven sus fieles, desde 1967 no vuelven a escribir ninguna Carta Pastoral colectiva. (Bendaña, 1996, p. 150).

Al decir de Cazali-3, “La Iglesia adoptó una posición de silencio ante los crímenes que el gobierno, las instituciones oficiales y los órganos secretos del anticomunismo practicaban indiscriminadamente.” (2001.p. 68).

Un segundo momento implicó una línea reformista en la jerarquía católica del país, procedente no de la toma de conciencia de la realidad nacional, sino de los movimientos surgidos en el contexto clerical latinoamericano, derivados de la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (1968) –II CELAM-, en Medellín, que se constituyó en la reinterpretación de los postulados del Concilio Vaticano II, desde la mirada de la realidad latinoamericana, que superaba el eurocentrismo y el romanismo católico tradicional por primera vez, y de donde derivaría el nuevo enfoque de la religión católica que se decantaría por la “opción preferencial por los pobres”, con un sustrato emancipador, de donde surgirían doctrinas como la “Teología de la Liberación” y la “Educación Liberadora”, desde la propuesta de sacerdotes comprometidos como Gustavo Gutiérrez y Camilo Torres.

Tales movimientos surgían ante la divisa “la pobreza puesta en discurso”, de donde se funda una nueva perspectiva que superaba la concepción neocristiana de la Acción Católica. Consecuentemente, el efecto de dicha evolución doctrinal implicó para el clero nacional una división al interno, con reformistas de línea conservadora,

defensores de la doctrina social de la Acción Católica, representados en el resabio tradicionalista de la jerarquía eclesiástica, por un lado, que solo fue transformándose en la medida que surgía una nueva generación de obispos procedentes del clero secular, y por el otro lado, el movimiento social de las comunidades eclesiales de base, cuadros pastorales y catequistas que devinieron en redes de militancia política revolucionaria.

Tales dos visiones la reformista y la progresista o revolucionaria al interno de la iglesia no solo guatemalteca, sino en general, generaron contradicciones que en el plano nacional llegaron a altas tensiones conflictivas que incluso dieron lugar por primera vez en la historia de la Iglesia Católica, a hechos sin precedentes, como lo fue que luego que el arzobispo Casariego fuera elevado a Cardenal, como espaldarazo otorgado por el Vaticano, y encontrándose en esa ciudad, el sector progresista de sacerdotes firmara la solicitud de que se quedase en Roma. Una segunda acción de rechazo a su propio arzobispo lo constituye un memorial dirigido al Papa, por dos centenares de sacerdotes, solicitando la remoción o promoción del entonces Cardenal, gestión que incluso caía en el extremo de plantear el ultimátum de un plazo de treinta días. Acción que también no prosperó ante un nuevo proteccionismo vaticano, desde la mera acción del Nuncio Apostólico, quién lo recibió y nunca la envió. Independientemente a la fructificación o no de la acción, un hecho controversial había surgido, como lo era la reinterpretación del papel de la religión en línea de la desclericalización del catolicismo, que desde luego, no fue bien recibido por la jerarquía eclesial, que mantuvo bajo sospecha el movimiento emergente que demandaba un cambio de perspectiva en cuanto al papel de compromiso social de la religión y a la ruptura “desde abajo”, que inicia por cuestionar el monopolio religioso “desde arriba”,

Desde el enfoque de Cazali-3 (2001, p. 68)

> La jerarquía eclesiástica se ve por ello obligada a buscar un cambio formal en su actitud ante la problemática política, y por ello emite la denominada Carta Colectiva, en la cual se plantea la realidad del clima de violencia que está

> viviendo Guatemala, y se formulan algunas denuncias sobre injusticias sociales; si bien esto no llega a surtir efectos inmediatos, ni cuestiona a fondo las estructuras de la sociedad, representa un aporte al despertar de la Iglesia. Una motivación del documento lo constituyó también el hecho que, algunos activistas católicos, entre ellos promotores sociales, colaboradores en programas de salud, catequistas y hasta religiosos comenzaron a sufrir directamente actos represivos del Ejército en el área rural, amenazas y otras formas de coacción

A nivel de jerarquía de la Iglesia, el gobierno mantuvo una relación armoniosa, que incluso llegó a otorgarle la Orden del Quetzal al Cardenal Casariego, con motivo de su elevación como Cardenal. Sin embargo, no fue lo mismo con las comunidades eclesiales de base, cuadros pastorales y catequistas, en donde: “La represión se hizo más notoria, contra religiosos y laicos, en la región de occidente del país. La Iglesia entraba a un período de mayor compromiso social, y con ello al sacrificio de quienes se constituyeron como mártires de la causa en defensa de los pobres.” (Cazali -3, 2001, p. 72) Entendiendo con más precisión una parte de la iglesia, la del clero progresista, a lo que ante lo irreversible de la redimensión religiosa, obispos se fueron sumando a partir del compromiso de los cristianos en las luchas de liberación.

Desde la lectura de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, se formuló el análisis, siguiente (1999, parr.16)

> La Iglesia Católica transitó, en muy corto tiempo en la historia reciente de Guatemala, de una postura conservadora hacia posiciones y prácticas que, fundamentadas en el Concilio Vaticano Segundo (1962-1965) y la Conferencia Episcopal de Medellín (1968), priorizaban el trabajo con los excluidos, los pobres y los marginados, promoviendo la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Estos cambios doctrinales y pastorales chocaron con la estrategia contrainsurgente que consideró a los católicos como aliados de la guerrilla y por tanto parte del enemigo interno, sujeto de persecución, muerte o expulsión. Por su lado, la guerrilla vio en la práctica de la llamada “teología de la liberación”, un

> punto de encuentro para extender su base social, buscando ganar la simpatía de sus adeptos. Un gran número de catequistas, delegados de la Palabra, sacerdotes, religiosas y misioneros fueron víctimas de la violencia y dieron su vida como testimonio de la crueldad del enfrentamiento armado.

Diversos analistas coinciden que los años sesentas y en especial a partir de mediados de ese decenio, el sector religioso mantuvo un crecimiento sin precedentes, no solo en la iglesia católica, sino en la protestante, cuyas corrientes migratorias desde los Estados Unidos, generaron una estrategia de penetración no solo con intenciones meramente evangelizadoras, sino de infiltración política con la intencionalidad de quebrar la cohesión social de la religión católica en América Latina. Ambas presencias generaron una recomposición religiosa, produciendo procesos emergentes de pluralidad, desinstitucionalización, desregulación, a partir de los cuales el catolicismo empieza a reducir su espacio como único y legítimo, dando lugar a una posterior lógica de mercado de los bienes religiosos, en donde jugará un rol de primera importancia la educación religiosa, en especial la enseñanza privada.

Gestión educativa del gobierno de Méndez Montenegro:

Tanto en materia social como educacional, es complejo el análisis en función de avances del gobierno de Méndez Montenegro, por las condiciones institucionales que privaron derivadas de esquema contrainsurgente generador de represión y violencia militar y política. A pesar que al frente del ramo educativo, el gobierno contaba con un académico de mucho prestigio, como lo fue el doctor Carlos Martínez Durán, ex-rector en dos ocasiones de la Universidad de San Carlos, y posiblemente el ministro de educación con mayores credenciales en lo que iba del siglo XX, los resultados producidos fueron modestos, que no implicaron ningún tipo de cambio educativo de trascendencia, y más se posibilitó un reordenamiento al interno del sistema educativo nacional, debido a que en las prioridades del régimen no había espacio para el desarrollo social en el marco de la política de seguridad nacional. En su análisis Cazali, señala como otro factor de incidencia la carencia de un plan de gobierno, pero

sin que esto suene a excusa, queda el beneficio de la duda, si aun teniéndolo, la mediatización contrainsurgente militar hubiera permitido su desarrollo. “Como había ocurrido en los años anteriores, y seguiría ocurriendo en los períodos que siguieron al de Méndez Montenegro, éste gobernante no asumió el poder con un plan de trabajo, realista y apropiado a los intereses generales de la Nación. Su mérito fue ser ordenado y no efectuar dispendio de los recursos financieros del Estado, pero lo que se hizo fue más que todo sobre la marcha, sin proyecciones a largo plazo.” (Cazali -3, 2001, p. 126).

.

Aunque el presidente Méndez Montenegro, hacía referencia a una “educación democrática”, era impensable concebir en cualquier área social, un contexto de democratización, inmersos en un Estado bajo control militar, de cuenta que la gestión educativa del régimen se puede caracterizar por:

- Creación de Institutos Regionales de Educación Agropecuaria, mediante Acuerdo Gubernativo No. 236 de fecha 30 de agosto de 1966,

- Se evidencio sostenibilidad en cuanto al pago de salarios y garantía de la inmovilidad laboral para el magisterio nacional.

- Se creó mediante Acuerdo de fecha 11 de marzo de 1969 la Escuela de Administración Pública, a nivel de educación media, con sede en la ciudad capital, como un centro de formación, mejoramiento y profesionalización de personal para la administración pública, Entre sus finalidades se encontraban: mejorar los recursos humanos de la administración pública a nivel nacional, mejorar la atención de los servidores públicos y dinamizar los procesos administrativos, graduando bachilleres en administración pública.

- Se introdujeron reformas en cuanto al reajuste de asignaturas al Decreto-Ley No. 153, que contenía la aprobación de los Planes de Estudio de los diversos niveles educativos del sistema educativo, emitido en el gobierno de Peralta Azurdia; para

tal efecto se aprobaron los Decretos del Congreso de la República No. 1784 de fecha 5 de septiembre de 1968, y 1804 de fecha 2 de diciembre de 1968. Entre los aportes especialmente de la segunda reforma, se introduce la organización de los Institutos de Educación Básica, con el agregado de la orientación vocacional que les fuere asignado; así mismo el otorgamiento de un diploma al final tanto a los tres años de estudio del ciclo básico como del ciclo diversificado.

- Una de las decisiones posiblemente de mayor trascendencia en el gobierno de Méndez Montenegro, fue el convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y la Universidad de San Carlos, por el cual se otorgaba a la instancia universitaria la formación de docentes de segunda enseñanza, a partir de lo cual el Ministerio de Educación se desligó de tal atribución, la cual tampoco había desempeñado, ya que la educación secundaria venía siendo impartida por docentes de nivel primario en su mayoría sin ninguna especialidad en las diversas asignaturas del nivel medio. [9] Como señala Zamora: (2013, p. 4)

  > Ante tal déficit docente en el nivel medio, y ante la ausencia de una institución especializada para la formación de profesores para la enseñanza media, el 7 de febrero de 1967, se firmó el convenio de cooperación entre el Ministerio de Educación y la Universidad de San Carlos de Guatemala, con el propósito en especial de coordinar esfuerzos para el mejoramiento y desarrollo de la educación media. El 12 de diciembre de 1968 por acuerdo No. 6733 de la Rectoría de la USAC, se da vida institucional a la Escuela de Enseñanza Media –EFPEM- como unidad académica dentro de la Facultad de Humanidades a cargo de la formación de profesores de educación media a nivel nacional

[9] Según dato que documenta Menéndez-2 “El diagnóstico de la educación guatemalteca de 1964 señaló que, solamente 45 profesores de enseñanza media poseían el título correspondiente para ejercer su tarea docente en ese nivel, lo que representaba menos del 1% del total. El resto eran maestros de primaria y otros profesionales empíricos en la docencia del nivel medio.” (2006, p. 331)

Es a partir de dicho convenio que empieza a formarse el futuro magisterio de segunda enseñanza. Cazali -3, al respecto señala:

> Cuestión importante en estos años fue la creación de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM), adscrita a la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, patrocinada por un convenio entre el Gobierno de Guatemala y el Fondo Especial de las Naciones Unidas. En el convenio se indicó que la unidad asesora sería la UNESCO y la ejecutora la Universidad. Esta Escuela vino a reforzar la formación de profesores de Educación Media, a nivel universitario, en diversas especialidades como Ciencia Social, Físico-Matemáticas, Biología, Pedagogía y otras, labor iniciada por la Facultad de Humanidades a través de sus Departamentos que impartían las diversas carreras profesionales. (2001, p. 130)

Infortunadamente ni el convenio ni el proyecto evolucionó en los términos que se suscribieron, al contexto interno de la Universidad, se sufrió el fraccionamiento académico, algo imprevisto y que vino a modificar al grado de alterar las cláusulas de dicho convenio, al respecto expone Zamora, (2013, p. 5)

> Tal transferencia a EFPEM, de la formación inicial docente en enseñanza media, tuvo un inicio delimitado, circunscribiéndose al área de las ciencias, y sin lograr atender todos los demás aspectos que originaron la propia creación de EFPEM; proyecto original fundante cuya finalidad preveía una formación ampliada más allá de la enseñanza en ciencias, atendiendo prácticamente todo el currículo del nivel medio, no logrando abarcar la profesionalización de los docentes en servicio en esa época, el mejoramiento de los docentes en servicio en tal nivel, la investigación educativa y el desarrollo de la Escuela de Aplicación, que finalmente quedaron como procesos inconclusos, que fueron restando la integralidad del proyecto, y con el tiempo y ante los avatares de la política interna universitaria, -que incluyó la separación en 1974 de las

> carreras de Historia y Psicología y 1998 de la EFPEM de la Facultad de Humanidades- el proyecto fue sesgándose a una mera formación docente desarticulada institucionalmente y aislada del acontecer educativo del nivel medio y por lo mismo desvinculada del sistema educativo nacional.

Al contexto externo de la Universidad de San Carlos, implicó la intervención del ámbito universitario privado en ese entonces circunscrito a tres universidades,[10] no contempladas en la suscripción del convenio privativo y bipartito interinstitucional, adhiriéndose de facto en el proceso de formación docente, tal como lo cita Zamora (2013, p. 6)

> Como consecuencia derivada de la suscripción del convenio de cooperación precitado entre USAC y Ministerio de Educación, las demás universidades privadas asumieron como "automática" tal delegación para toda la educación superior, de lo cual se devino en toda una expansión de la formación docente del nivel medio, sin control de calidad alguno, sin suscripción alguna de por lo menos una carta de entendimiento, que generara garantes mínimos de tal formación, hasta llegar al actual atomismo, con total extravió de propósito y pérdida absoluta de coordinación interinstitucional sobre los procesos atinentes a la formación de profesores de educación media por parte del sector universitario en general.

La EFPEM, fue un componente que hizo parte del Proyecto de Extensión y Mejoramiento de la Enseñanza Media PEMEM.

- Diseño y desarrollo en su primera etapa del Proyecto para la Extensión y el Mejoramiento de la Enseñanza Media –PEMEM-, con asesoría presencial de una Misión de la UNESCO, en el año de 1967, aprobado mediante Decreto del Congreso No. 5-69, de fecha 26 de febrero de 1967, cuyo objetivo fue el

[10] En ese entonces funcionaban como universidades privadas, todas fundadas por el Consejo Superior de la Universidad de San Carlos, en su orden: Universidad Rafael Landívar (1961), Universidad Mariano Gálvez (29 de enero de 1965) y Universidad del Valle (29 de enero de 1966)

mejoramiento cualitativo de la educación media, y que se constituyó en el proyecto más importante que surgía históricamente para la segunda enseñanza, y que prácticamente perfiló la evolución del nivel medio a futuro; habiendo creado en julio de 1969 la Unidad Ejecutora de dicho proyecto, teniendo como resultados:

- ✓ Creación mediante Decreto Legislativo No. 1804 del 26 de noviembre de 1968, de trece Institutos Básicos con Orientación Ocupacional, abarcando como aplicación los campos ocupacionales de: agricultura, artes industriales y educación comercial, cuya gestión inicio a partir del año 1969.

  En enero de 1969, por Acuerdo Ministerial No. 59, se dispuso reorganizar quince institutos de educación básica común, transformándolos en institutos de orientación ocupacional, con aplicación de acuerdo a las regiones donde se ubicaban, ya sea con orientación comercial, industrial o agropecuaria.

  Durante del Gobierno de Méndez Montenegro, se logró avanzar en la ejecución de la primera fase del PEMEM, o PEMEM I.

- Los procesos de planeación y programación educativa cobraron importancia significativa en la gestión educacional, trascendiendo la elaboración en 1967 del Plan Nacional de Educación, cuadrienio 1969-1970, con asesoría de la UNESCO, que se constituyó en el primer plan nacional educativo publicado, y en donde se incluyeron tanto al Proyecto de Extensión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria –PEMEP-, proyecto diseñado por la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación -OPIE-, con financiamiento de la Agencia Internacional para el Desarrollo –AID-, de los Estados Unidos de América; como también el Proyecto de Extensión y Mejoramiento de la Enseñanza Media –PEMEM-, con financiamiento bipartito del Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento –BIRF-.

Otro ejemplo, lo constituye el Seminario de Planeamiento Educativo, realizado del 7 al 12 de julio de 1969., en donde se consideraron propuestas de planeamiento en los distintos niveles educativos, la alfabetización y educación de adultos. Entre los objetivos del evento, estaban estimular al magisterio nacional de la importancia de la planificación educativa, y la vinculación con el nuevo Plan Nacional Educativo cuadrienio 1969-1972, que involucraba el esfuerzo de articular a un mediano plazo tanto la gestión educativa actual como la del gobierno próximo, lo que significaba un precedente que sentaba las bases de la era de la planificación educativa a mediano plazo.

- En el campo de la educación superior, las relaciones fueron de mutuo intercambio y aporte, como no podría ser de otra forma, deviniendo de un ex-decano facultativo en el ejercicio de la presidencia y de un ex-rector universitario, como ministro de educación. Cazali -3, lo describe en los términos de:

> En general, la Universidad y el gobierno mantuvieron una relación armónica en el orden académico, pues no debe olvidarse que el presidente Méndez Montenegro había sido catedrático de la institución por varios años, Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y titular de otros cargos. En el aspecto político la relación no fue igual, pues la Universidad sufrió los embates de la violencia, y varios estudiantes y profesionales sufrieron la muerte, ya fuera por obra de los cuerpos oficiales represivos, o de los grupos secretos del anticomunismo que colaboraban con ellos, con toda impunidad y sin que el régimen impidiera sus actos criminales (2001, p. 130)

El gobierno del presidente Méndez Montenegro, fue el primero en una línea consecutiva de cuatro gobiernos anteriores, -que incluyen dos golpes de Estado militares y por ende, dos gobiernos de facto-, que se le permitió finalizar el período para el cual fue electo, en medio de un condicionamiento que determinó tras bambalinas la ruta gubernamental. Detentó el poder formal, pero el real estuvo en manos del sector militar coaligado con la oligarquía del mayor rancio

conservadurismo. Esquema de poder, que después de tal ensayo de gobernanza encontró que no era suficiente, detentar el poder real, sino que había que hacerse también del formal, y es así como el proceso de transición de gobierno viene a marcar el retorno de la línea anticomunista y militarista que se hace del poder político "…gozando de la simpatía y el apoyo de la oligarquía nacional, del clero reaccionario, de los militares de línea dura, y por supuesto del imperialismo norteamericano." (Cazali -3, 2001, p 108)

Transición al gobierno de Carlos Manuel Arana Osorio

Nuevamente vía el Congreso de la República se declaró electo presidente al coronel Carlos Arana Osorio, quien ejerce el poder del 1º de julio de 1970 al 1º de julio de 1974, Con tal gobierno, "…se iniciaba una nueva etapa política, en la cual el mando gubernativo real seguía en manos del ejército, persistiendo la lucha armada, que no se había extinguido del todo, y que después de cierto receso en los años siguientes, resurgiría con mayor ímpetu,…" (Cazali -3, 2001 p. 137)

El presidente Arana, con el lema "ley y orden", encabezó la candidatura de una coalición de extrema derecha liderada por el Movimiento de Liberación Nacional, y de acuerdo al citado lema de campaña que lo hizo de su gobierno, ofreció finalizar la situación de violencia surgida desde 1966, aspecto que se vio frustrado ante un clima de atentados, desapariciones, violencia e inseguridad y una radical represión, que identificó su mandato, y que no pudo sustraerse al alineamiento con la política estadounidenses de lucha anticomunista, dentro de la "doctrina de la seguridad nacional", que configuró al modelo político-militar como forma de gobierno, que a su vez determinó la militarización del Estado "…una especie de "cruzada" contra la "subversión" y el "comunismo", en algunos casos tuvieron que dejar cualquier antifaz de democracia en los gobiernos que dirigían, y en todos aquéllos en los cuales él poder militar estaba por encima del legítimo poder civil que establecían la Constitución Política y la Legislación ordinaria." (Cazali -4, 2002 p. 33)

"El MLN y el PID encontraron al hombre ideal para representar su ideología conservadora y anticomunista: el coronel Carlos Arana Osorio, agregado militar en Nicaragua y afamado líder de la campaña contrainsurgente en el oriente del país." (ASIES, 2004, p. 43)

El gobierno de Arana, dentro del contexto de la "guerra fría", respondió a la caracterización que exigía la "doctrina de la seguridad nacional", cuya operatividad solo podía ser posible en Estados militarizados, para los cuales el régimen de derecho

y el desarrollo social, no eran las prioridades de gobierno. Cazali-4, al respecto, describe la implicación y penetración de dicha doctrina en una gestión gubernamental de Estado:

> Se ha explicado en importantes textos de ciencia política, que la mentalidad "pentagonista" de esos tiempos equiparó al "enemigo interno" con el agresor externo, y por ello los ejércitos se organizaron y actuaron, al igual que se tratara de una guerra internacional o civil para derrotar al adversario. Las llamadas "democracias liberales" fueron consideradas demasiado débiles para participar en esta cruzada y por ello los Estados Unidos apostaron a favor de las dictaduras militares a las cuales dio todo tipo de ayudas, a sabiendas de que eran corruptas y violadoras de los derechos humanos. En otros textos e informes se llegó a señalar que, la vasta participación política de los sectores populares, calificados por los "pentagonistas" como analfabetas y débiles impedían el funcionamiento de gobiernos "seguros", que manejaran con orden y eficiencia las cuestiones del Estado. (2002, p. 33)

Relación Estado-Iglesia en gobierno de Carlos Arana

En el gobierno aranista, las relaciones con la Iglesia Católica, mantuvieron la línea que ya se habían configurado desde el gobierno de su antecesor, Julio Cesar Méndez Montenegro, es decir, un sector eclesial dividido a su interno, en el entendido de una jerarquía eclesiástica manteniendo buenas relaciones con el régimen opresor y el movimiento social de las comunidades eclesiales de base, cuadros pastorales y catequistas, que ya estaban impregnados de la doctrina de la teología de la liberación, generando un discurso y una movilidad de cuadros sociales, que vinieron a implicar sospecha en la misma jerarquía de la iglesia y persecución en los sectores de gobierno. Cazali-4, en cuanto a la incidencia de la Iglesia en el rol del gobierno, lo interpreta desde el siguiente enfoque: "Obtención de apoyo de la jerarquía de la Iglesia Católica y de su sector más conservador y anticomunista, a cuya cabeza

figuraba el Cardenal Casariego, personaje muy dado al conciliábulo y a una aparente tendencia a concertar opiniones y voluntades. (2002, p. 35)

Bendaña, lo documenta en los términos de: "…gracias a la mediación de personas de mucha influencia y movidos por la necesidad de apoyar mutuamente sus puestos de autoridad que sentían amenazados, se establece una buena relación entre el Arzobispo y el Presidente que incluye una comunicación regular y mutuo apoyo." (2001, p. 95).

A lo anterior, cabe agregar que la jerarquía religiosa católica le había apostado, dentro del concepto de Acción Católica, a la participación política, a través del proyecto partidista internacional de la Democracia Cristiana, "…la corriente de la doctrina social cristiana como fórmula intermedia entre un izquierdismo radical y una derecha intransigente." (Cazali -4, 2002 p. 87).

En el estudio de ASIES, (2004, p. 46), se aporta una mirada paralela de tal coyuntura político-religiosa:

> Como ya se dijo, a partir del Concilio Vaticano II, la Iglesia Católica había asumido un mayor compromiso con los pobres. Por medio de la Acción Católica y otros grupos, así como gracias a la capacitación de líderes, se comenzó una activa tarea para modernizar el campo. Desde el punto de vista político, estos líderes católicos – muchos de ellos indígenas– se vincularon con el partido Democracia Cristiana Guatemalteca, que los capacitaba en asuntos políticos. Todo esto en los ámbitos locales, porque la jerarquía todavía era muy conservadora y el Arzobispo Metropolitano de Guatemala, Cardenal Mario Casariego, mantenía una estrecha alianza con el Gobierno y con el Ejército.

Por su parte la Iglesia Protestante, continúo ampliando su cobertura, desde la cómoda postura, de no comprometerse ni en lo político ni en lo social ante la difícil realidad imperante. Tal crecimiento se facilitó dado que la asepsia evangelizadora no

constituía factor de amenaza alguna para el poder político-militar en el gobierno, y al contrario representaba el rol de mediatización del área católica progresista.

Gestión Educativa en el gobierno de Carlos Arana:

Toda pretensión de desarrollo social en el país, devenía en frustrante esfuerzo inmersa en una gestión de Estado centrada en la seguridad nacional y en un gobierno contrainsurgente; consecuentemente el componente educación no gozó de la relevancia suficiente en la agenda nacional, a pesar de lo cual, surgieron avances que se continuaron a posteridad, siendo un factor clave en los logros obtenidos, la continuidad de los procesos de macro-planificación a mediano plazo, sustentados desde el gobierno anterior, así como programas de compromiso internacional que no se les habían dado cumplimiento en gobiernos anteriores. Dicha proyección de continuidad programática no se limitó al área educativa, sino fue práctica en el quehacer general del gobierno, como lo señala Cazali -4 (2002 p. 35)

> Aplicación de un Plan Nacional de Desarrollo, que en realidad había sido preparado en el seno de la Secretaría Nacional de Planificación durante el gobierno anterior de Méndez Montenegro, pero que Arana en vez de desecharlo como ha sido costumbre en los nuevos gobernantes que ascienden al poder, lo hizo suyo y comenzó a ejecutarlo.

La planificación sufrió los ajustes a la política y estrategia programática del gobierno de turno centrando sus prioridades en: “la estructuración de la carrera de Servicio Civil y la tecnificación de los empleados y funcionarios públicos; en la reorganización del Ministerio de Hacienda y Crédito Público; en la creación del Número de Identificación Tributaria (NIT), para identificar a los contribuyentes y controlar el cumplimiento de sus obligaciones tributarias, pero también para abrir la posibilidad de controlar a la población, con fines políticos; en el privilegio de la atención al sector agrícola al que se considera el pilar fundamental de toda la estrategia. Fue la primera vez, desde la

reforma agraria de Árbenz, que se tenía una visión de conjunto sobre este importante espacio del desarrollo.” (ASIES, 2004, p. 45).

Como puede colegirse, de la descripción anterior, la educación no aparecía con la suficiente presencia dentro de las prioridades de la planificación gubernamental, consecuentemente diversos componentes del Plan Nacional de Educación cuadrienio 1969-1972, tuvieron injerencia en la elaboración del Plan Nacional de Educación, para el período 1972-80, especialmente en lo referente a los proyectos PEMEP y PEMEM, que si bien devenían del gobierno anterior, en materia de ejecución no se había tenido el tiempo necesario para la misma, por lo que a ello en buena parte se le dio seguimiento asertivo, logrando que no se malograra la sostenibilidad de dichos planes de los que pendían consistentes fuentes de financiamiento contraídas. El gobierno de Arana, tuvo como Ministro de Educación al Licenciado Alejandro Maldonado Aguirre, quien a su vez contó entre sus funcionarios, al destacado educador Licenciado Adrián Ramírez Flores, Director de Educación Media, ideólogo de varios de los proyectos principales, entre ellos, la Escuela de Vacaciones, el Bachillerato por Madurez, y los Institutos Básicos por Cooperativa, entre otros.

Por consiguiente, la gestión educativa del Presidente Arana se caracterizó por:

- Se evidenció un incremento en el presupuesto de educación, necesario para darle continuidad al Plan General de Desarrollo, guía de gestión gubernamental.

- Creación de las Escuelas Normales Regionales de Santa Lucía Utatlán, Departamento de Sololá, y la de Monjas, Jalapa.

- Ampliación del Instituto Técnico de Agricultura, (1973).

- Ejecución del PEMEM I cuyo primer centro educativo de enseñanza media con carácter experimental,[11] fundado en enero de 1973 correspondió al Instituto "Enrique Gómez Carrillo". En 1974, al final de la gestión gubernamental se inauguraron los siguientes institutos experimentales: Instituto "Carlos Federico Mora", zona 7; Instituto "Carlos Martínez Durán", zona 12; Instituto "Simón Bolívar", zona 19; todos en la ciudad capital. A nivel departamental: Instituto "Carlos Samayoa Chinchilla", Escuintla; Instituto "Julio Cesar Méndez Montenegro", Mazatenango; Instituto "Carlos Arana Osorio", Retalhuleu; Instituto "Werner Ovalle López", Quetzaltenango; Instituto "Luis Pasteur", Puerto Barrios; Instituto "David Guerra Guzmán", Chiquimula; Instituto "José Rodríguez Cerna", Zacapa; Instituto "Efraín Nájera Farfán", Jutiapa. [12] (Menéndez -2, 2006, p. 188)

- Como parte del proyecto PEMEM, en el año de 1973 se concluye la última fase y luego se entrega el edificio en 1974, de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

- Creación de la Escuela de Vacaciones en el nivel medio, por medio del Acuerdo Gubernativo No. 213, de fecha 19 de octubre de 1970, que fue de las primeras medidas propuestas por el entonces Ministro de Educación, Lic. Alejandro Maldonado Aguirre, cuyo propósito fue que lo alumnos que no aprobaran sus cursos en el ciclo regular, pudieran recuperarlos en un período vacacional. Tal programa se desvirtúo en su propósito inicial, llegando en muchos casos a convertirse en fuente de lucro y negociación, por lo que el gobierno que continúo lo canceló.

---

[11] Tal categoría de "experimental", fue otorgada a los institutos del PEMEM, mediante Acuerdo Ministerial No 001 de fecha 8 de enero de 1973.

[12] Los Institutos Experimentales, no son un proyecto gubernamental de carácter nacional, sino surgen por recomendación emanada de la reunión de Presidentes latinoamericanos en Punta del Este Uruguay, en 1961, convocada por la UNESCO como parte del Programa de la Alianza para el Progreso, en la cual participó Guatemala, y que vino adoptarla casi diez años después.

- Creación de las Escuelas de Profesores de Enseñanza Industrial y la de Administración Pública, en la ciudad capital de la República.

- Creación de la Oficina Técnica de Planes y Programas (OTEPLAN), asignándosele como principal misión la de revisar periódicamente los planes y programas de estudios, para adecuarlos al avance científico y a la realidad social del país. (Cazali -4 2002).

- Institucionalización del sistema de cooperativas para la enseñanza media en su ciclo básico, mediante Acuerdo Gubernativo No. 1, de fecha 17 de enero de 1972, con lo cual se dio vida a los Institutos Básicos por Cooperativa, con la autorización inicial de 40 de tales establecimientos.

- Por Acuerdo Gubernativo No. 75 de fecha 15 de noviembre de 1973, se crea el Programa de Educación de Adultos por Correspondencia/Primaria Acelerada –PEAC-, considerado un programa con calidad experimental, cuya organización, funcionamiento, supervisión y evaluación quedó a cargo del Ministerio de Educación.

  Dentro de la misma conceptualización de educación acelerada, mediante Acuerdo Ministerial No. 1483, se aprueban los Planes y Programas de Estudios de la educación acelerada para adultos.

- Los llamados Institutos de Orientación Ocupacional, creados durante el gobierno del presidente Méndez Montenegro, fueron complementados en institutos experimentales, mediante Acuerdo No. 001 de fecha 8 de enero de 1973, por el que se les autoriza para funcionar con carácter experimental y son incluidos dentro del proyecto de Extensión y Mejoramiento de la Enseñanza Media, PEMEM. La finalidad del programa fue el de proporcionar además de la cultura general propia del ciclo básico, la oportunidad de aprender un oficio u ocupación, orientada a la educación al trabajo, dirigida especialmente aquella población que

no pueden continuar estudios en el nivel diversificado. Es así como surgen los Institutos Experimentales de Educación Básica con Orientación Ocupacional. Para tal efecto el plan de estudios queda integrado por dos áreas: académica y ocupacional.

- En el último año de la gestión del presidente Arana, se creó mediante el Acuerdo Gubernativo No. 18 de fecha 22 de marzo de 1974, la modalidad de estudios de Bachillerato por Madurez, con la finalidad de facilitar el ingreso a la enseñanza superior mediante procesos de lo que más adelante se conocería como educación acelerada a población estudiantil que no había cursado el ciclo básico de nivel medio.

- Creación en el año de 1974, del Instituto Nacional de la Juventud –INAJU- a cargo del Ministerio de Educación, que constituyó de las primeras políticas e instituciones orientadas a la juventud, en función del desarrollo de programas deportivos, culturales, recreativos y artísticos. Tal institucionalización se inserta en un gobierno contrainsurgente, no dejó de asumirse como contradictorio ante una política militarista de reclutamiento forzoso de las juventudes indígenas. Por lo que en buena medida respondió a las políticas desarrollistas que complacían la imagen al exterior de políticas públicas en juventud, frente a declaraciones de organismos internacionales. [13]

- En el área de la educación superior, se mantuvo la institucionalidad formal de la Universidad de San Carlos, sin embargo en la cotidianidad de los hechos reales se instauró en el campus universitario un clima de terror, siendo varios de sus académicos y estudiantes objeto de represión, persecución y exilio, entre lo que

[13] Diversos análisis y estudios ubican la creación del INAJU, en el año de 1977, en el período del presidente Kjell Laugerud García, debido a que en la reglamentación de la nueva Ley de Educación, devenida en dicho gobierno, aparece dentro de la estructura ministerial, sin embargo el primero de los dos INAJUs, creado y construido en la ciudad capital, fue gestión directa del Ministro de Educación de ese período gubernamental, Lic. Alejandro Maldonado Aguirre. Infortunadamente lo que sucede en 1977, pretextando el terremoto de 1976, es la mutilación parcial de las áreas deportivas y de oficina, al trasladarse a esa ubicación las oficinas de la Secretaría de Asuntos Sociales de la Presidencia.

trasciende los asesinatos de los intelectuales Julio Camey Herrera y Adolfo Mijangos López; el exilio de Alberto Fuentes Mohr y del doctor Julio de León, decano de la Facultad de Medicina de la USAC, y el atentado a Alfonzo Bauer Paiz, entre muchos otros. Como señala Cazali -4 (2002, p13).

> Muy expresiva de la orientación del nuevo régimen fue una frase contenida en el discurso de toma de posesión por el nuevo gobernante, quien, en aparente dedicatoria a los grupos alzados en armas, dijo que no era legítimo que “la subversión establezca santuarios para protegerse”. Pronto se sabría que la dedicatoria iba dirigida a la Universidad Nacional y Autónoma de San Carlos de Guatemala, quien sufrió el allanamiento de sus instalaciones de parte del Ejército, cuando sólo se habían cumplido cinco meses de instaurado el régimen aranista, lo cual se explica posteriormente.

La administración educativa del presidente Arana, consolidó avances educativos que se traían y promovió otros nuevos, que luego fueron continuados por distintos gobiernos hasta la actualidad, pero que en su momento el deterioro de las condiciones políticas, impidieron que se pudieran profundizar. El Estado contrainsurgente con fachada democrática, extremó en el irrespeto a las libertades e instrumentalizó el régimen de derecho a las estrategias de represión y terror. Cazali -4, lo describe de la forma siguiente: (2002, p. 36)

> Se trata de un sistema gubernativo, en el cual el poder del ejército como institución y de los militares que son sus elementos integrantes, se ejerce por encima de cualquier otro sector, estamento o grupo de la sociedad, tomando a su cargo en la práctica la conducción política del Estado y de la Nación, no obstante que esa actitud sea contraria a los preceptos de la Constitución y de las leyes ordinarias. Por razones de política interior y exterior, este sistema se presenta como respetuoso de los postulados tradicionales de la democracia, que han formado parte de las llamadas “garantías individuales” o de los “derechos

> humanos”, consignados en las Constituciones Políticas y en declaraciones de organismos internacionales como las Naciones Unidas y otros.

Como fue característico en los últimos gobiernos pro-militares, las relaciones con el magisterio fueron conflictivas, sin embargo, en el del presidente Arana, la confrontación se agudizó, en abierta represión y persecución del movimiento magisterial, en ese marco cobra especial mención una de las huelgas del magisterio considerada de las más contestarías que enfrentó a la administración aranista, de donde devino un proceso de desgaste para él, en ese entonces ministro de educación Alejandro Maldonado Aguirre, y uno de los principales miembros del gabinete de tal gobierno, quién en futuros escenarios políticos, tuvo que arrastrar el no olvido por parte de las filas magisteriales, por su complicidad en las jornadas de violenta represión. Tales hechos de protesta magisterial, fueron objeto de registro del Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, desde la lectura siguiente: (1999, pp. 159-160, Párr. 501)

> En abril de 1973 se produjo la huelga del Frente Nacional Magisterial y de la Coordinadora Nacional de Claustros de Catedráticos de Educación Media, en demanda de aumento salarial. La amplitud de la huelga, su duración y la solidaridad que despertó la convirtieron en una de las acciones laborales más importantes de la década. Empezando con paros progresivos, en julio se llegó a declarar una huelga general en diecinueve departamentos. Pronto se sintieron las repercusiones: el 21 de julio un escuadrón de la muerte amenazó a los principales dirigentes del Frente Nacional Magisterial. El 25 de julio varios maestros que se dirigían a la capital sufrieron un extraño accidente. Como recuerda un participante en la huelga:
>
> > A muchos buses que alquilamos en el interior para traer a los maestros a que manifestaran, les cortaron las mangueras de los frenos y a otros les limaron las varillas de dirección, para que ocurrieran accidentes y después culpar a los dirigentes de estos hechos. Posteriormente se comprobó que esto lo hacía

> gente del Gobierno en las comunidades, principalmente los comisionados militares.

Es así como el gobierno de Carlos Manuel Arana, llega al final de su período de gobierno, convocando a nuevas elecciones dentro del contexto de la política del Estado contrainsurgente, obligando por consiguiente, a la continuidad del control militar en el poder político, atendiendo al mandato del interés geopolítico internacional en el marco de la guerra fría. “En un clima de violencia política, en el que las amenazas, desapariciones forzadas y asesinatos no faltaron, (…) exilio de líderes sindicales y del movimiento popular (…) llegó el día de las elecciones. El primero de marzo de 1970….” (ASIES, 2004, pp.47-50) Y con ello la transferencia del poder gubernamental a quien fuera su ministro de la defensa, quien asume como nuevo Presidente, con lo cual se da cumplimiento fiel a la estrategia de la cooptación del poder civil y político por la institución militar.

Transición gubernamental al gobierno de Kjell Laugerud García

Es electo en un contexto de ilegitimidad, cuestionamiento y señalamientos de fraude electoral, como nuevo presidente de la República, para el período 1974-78, al general Kjell Eugenio Laugerud García, en elecciones de segundo grado por el Congreso de la República, al no haberse obtenido mayoría en la primera vuelta; situación que implicó el costo de un gobierno inmerso en una inestabilidad política, social y económica.

El análisis del estudio de ASIES, pondera la situación en los términos de: "…y después de 13 meses de una campaña electoral en exceso polarizada, el general Kjell Eugenio Laugerud García obtuvo el triunfo, gracias a la voluntad militar. Dejó atrás, no solo un alto porcentaje de abstención en la participación ciudadana, sino el descrédito de un sistema político sujeto a la manipulación y al fraude." (2004, p. 50). El continuismo de la línea militar al frente del poder gubernamental, a su vez garantizó la permanencia del Estado contrainsurgente, que a pesar de registrar algún decrecimiento tanto en la actividad subversiva de la guerrilla, como en la represiva del ejército, en buena parte a consecuencia del severo terremoto acaecido el 4 de febrero de 1976, mantuvo como marco de referencia la Doctrina de Seguridad Nacional, cuya dinámica se acrecentaba al extremo de convertirse tal como lo identificó la Comisión para el Esclarecimiento Histórico-2: "…en razón de ser del ejército y en política de Estado." (199, p. 83, párr. 231) Tal intervalo devenido del fenómeno telúrico incidió en la reactivación de la organización y movilización social, en especial en los sectores indígena y campesino, con el alto costo de la persecución y represión,

La política de Estado en general del gobierno de Laugerud García no varió de la su antecesor Arana Osorio, en especial en lo relativo a la facha de democracia con que se encubría al Estado contrainsurgente, al respecto la Comisión para el Esclarecimiento Histórico-2 describe tal hecho, desde la lectura siguiente:

> Los gobiernos encabezados por el coronel Carlos Manuel Arana Osorio (1970-1974) y el general Kjell Eugenio Laugerud García (1974- 1978) desarrollaron simultáneamente una doble política. Por una parte aplicaron de manera sistemática planes contrainsurgentes para acabar con cualquier forma de oposición a la que calificaban como *"peligro comunista",* y por otra impulsaron proyectos de desarrollo económico y social en los que el Estado jugaba un papel importante. (1999, p. 150, párr. 466).[14]

Impacto del terremoto de 1976

El fenómeno telúrico acontecido, develó con mayor profusidad las condiciones reales de pobreza de los sectores más vulnerables de la sociedad guatemalteca, y trajo consigo una serie de consecuencias que impactó más severamente en los ámbitos de mayor fragilidad del Estado, como la salud, la educación y la vivienda; coyunturalmente sirvió de un parteaguas ante la crisis política del país, así como también fue aprovechado por diversas entidades del sector privado para justificar una serie de decisiones perjudiciales al sector laboral. El informe de la Comisión de Esclarecimiento Histórico, lo describe así:

> El terremoto del 4 de febrero de 1976 causó alrededor de 27 mil muertos y más de 77 mil heridos y dejó un millón de personas sin casa. Agravó las condiciones de vida de la población, dado que, junto a las pérdidas materiales y humanas, sirvió de pretexto para que empresarios y comerciantes efectuaran despedidos e incumplieran la legislación laboral. Además, evidenció las debilidades del aparato

[14] El comunismo como la consigna de batalla, justificó al anticomunismo como el leitmotiv en discurso y la praxis de los sectores reaccionarios, tal como lo describe la Comisión para el Esclarecimiento Histórico: "El anticomunismo ya no funcionó sólo como una ideología para enfrentar al Gobierno, sino como el instrumento movilizador para oponerse a toda política de cambio impulsada por éste. De esa forma, se convirtió en la justificación utilizada por sectores militares, políticos, civiles, la jerarquía de la Iglesia Católica, los medios de comunicación, las organizaciones del sector privado y numerosos grupos ciudadanos, para alterar el orden constitucional. (…) Esto agregó nuevos elementos de denuncia para la oposición de derecha y la Iglesia Católica que esgrimían cada vez más abiertamente su postura anticomunista." (1999, p.104, párr.. 301)

> de Estado, adaptado para el combate contrainsurgente pero no para organizar la ayuda a la población afectada. La ayuda de emergencia se puso bajo control militar, pero esto no significó que la misma se organizara mejor, lo que sí ocurrió con la represión frente al descontento. (1999, p. 160, párr. 504)

En el plano educativo, el terremoto impactó drásticamente en la infraestructura de un buen número de establecimientos escolares, y naturalmente en la regularidad del ciclo de estudios. El Informe de la Comisión Económica para América Latina, sobre daños causados por el terremoto en Guatemala, elaborado el mismo año del suceso, registra lo datos siguientes:

> En lo que se refiere a la infraestructura de educación, se calcula en un cuarto de millón el número de escolares de todos los niveles afectados, al haber quedado destruido o seriamente dañados e inservibles 1215 edificios, que representa el 25 % del total de aulas de que se disponía antes del terremoto. La gravedad de la situación es mayor si se considera que, con anterioridad al desastre, sólo podía recibir atención el 40 % de la población en edad escolar. Los daños de este subsector se estiman provisionalmente en 43 millones de dólares, 37 millones de los cuales corresponderían al sector público y 6 millones al privado. (CEPAL, 1976, p. 16)

Contabiliza el Informe de la CEPAL, un total de 52 centros educativos afectados en el nivel preprimario, 1108, en el nivel primario y 55 en el nivel medio.

En relación al impacto del terremoto en el gobierno de Laugerud, de acuerdo a Poitevin, “…el terremoto del 4 de febrero de 1976 fue el acontecimiento que mayor significación tuvo en su periodo. En efecto, el terremoto tuvo un impacto tremendo en la destrucción de vidas y bienes y evidencio ante el mundo entero el grado de miseria y atraso en que vivía la población guatemalteca. Este también significó un breve paréntesis en la represión y expuso a la sociedad a la acción directa de la ayuda internacional, especialmente a nivel de las comunidades.” (1990, p. 95)

Relación Estado-Iglesia

El presidente Laugerud García, desde lo individual, buscó identificarse como el presidente de mayor vocación católica, se manifestaba como el más devoto fervor cargando como todo un cucurucho en las procesiones de semana santa; Bendaña relata de él: “Aquí es bueno recordar también que este presidente, quien era un cursillista de cristiandad, quiso actuar como “un presidente católico”, como lo reconocen por el ejemplo de honestidad y generosidad los que trabajaron con él” (2001, p. 128).Esta dual percepción entre los miembros eclesiásticos, entre la afinidad religiosa con el presidente, por una parte, y el rechazo a una forma de gobierno, por la otra, hizo de alguna manera que la inevitable confrontación Estado-Iglesia a la que se llevó, se proyectara por ambas partes hacia y desde el vicepresidente de la República, Mario Sandoval Alarcón, con quién se entrecruzaron declaraciones y señalamientos mutuos de oposición, en especial con los obispos, quienes a diferencia, en cuanto al presidente Laugerud se expresaban en los términos de: “Nuestro reconocimiento al Señor Presidente de la República, porque ha sabido mantener en alto la moral de nuestro Pueblo y se ha entregado con gran amor a atender las necesidades de la Patria herida. Junto a él han estado en esta hora de dolor sus principales colaboradores, trabajando sin descanso especialmente a través del Comité Nacional de Emergencia.” (Berganza, 2001, p. 127).[15] Conceptualización que al poco tiempo ve necesario superar la contradicción entre el feligrés-presidente y el interés general de país, cuando esos mismos obispos suscriben la carta pastoral “Unidos en la Esperanza”.

El contraste del discurso obispal, se ilustra desde la narrativa que describe el Informe de la Comisión de Esclarecimiento Histórico, cuando señala:

[15] Sin embargo, trascendió públicamente que alguna de la mejor ayuda que se recibió desde el apoyo internacional nunca llegó a las regiones más necesitadas, sino selectivamente se quedó distribuida entre familias de los más allegados colaboradores del gobierno y del principal sector a cargo de la emergencia nacional.

> Durante 1976 sucedieron más huelgas urbanas y rurales como nunca antes en la historia de Guatemala, desencadenando la represión por parte del Gobierno, muchas veces en complicidad con el sector patronal, contra los trabajadores. Reflejo de la situación opresiva del momento es la carta pastoral de la Conferencia Episcopal de Guatemala *Unidos en la esperanza*, con ocasión del terremoto (1976), donde los obispos señalan: *"Guatemala vive en situación de violencia institucionalizada, es decir, se dan estructuras sociales injustas, la opresión se hace patente, existe la marginación de grandes mayorías, lo cual hace que se viva en tensión insoportable; de ahí que no sea extraño percibir un sordo clamor que brota de millones de hombres pidiendo a sus pastores una liberación que no les llega de ninguna parte y descubrir continuamente intentos más o menos organizados, pero ineficaces, para romper toda estructura de opresión y violencia".* (1999, p. 162, párr. 509)

La dualidad de discurso hacía parte de la misma contradicción interna que la Iglesia Católica atravesaba en el país, fruto del proceso asimilativo de los cambios devenidos del contexto internacional, que llevaba a la escisión de visiones entre las propias órdenes religiosas como lo demuestran el compromiso en los hechos de los "….no solamente los Maryknoll, sino también los de la Orden del Sagrado Corazón, sacerdotes canadienses de las diócesis de Huehuetenango, el Quiche, la Verapaz y Quetzaltenango representaba en verdad una nueva actitud de la Iglesia como consecuencia directa de las ideas proclamadas en Medellín…" (Poitevin, 1990, p. 94), y por otra parte en el área urbana, órdenes como el Opus Dei, lograba "… enrolar entre sus miembros a personas de la burguesía y de las capas medias, especialmente estudiantes recién egresados de los colegios católicos que en ese momento sumaban más de 160 con una población de más de 41 mil alumnos, en su mayoría de la capital." (Poitevin, p. 94). Por su parte los jesuitas actuaban desde, "La Acción Católica y la Universidad Rafael Landívar, promovieron que jóvenes mayas con cualidades de liderazgo iniciaran o continuaran sus estudios. Algunos de estos jóvenes mayas que regresaron a sus comunidades tomaron conciencia de la dimensión global de la discriminación étnica, pues, a pesar de su formación carecían

de las mismas oportunidades de trabajo que los ladinos.” (Informe de la Comisión de Esclarecimiento Histórico, 1999, p. 168, párr. 531). Tal división de concepción religiosa, también generó la contradicción ampliada desde el sector rural y urbano en cuanto a las comunidades y la jerarquía religiosa, Poitevin lo describe desde el enfoque siguiente:

> Así, mientras en el área rural y en ciertas zonas urbanas marginales se daba un catolicismo inspirado en Medellín y comenzaba a hablarse del compromiso con los pobres, en los sectores medios y altos urbanos se hablaba de la obediencia jerárquica y de alguna manera se seguía fiel a las concepciones preconciliares. Aunque paralelamente a las nuevas orientaciones, en el área rural movimientos como Acción Católica de contenido netamente conservador existían y se desarrollaban en el altiplano. (…) La jerarquía y la mayoría de los feligreses eran verdaderamente conservadores y aliados del poder, pero al mismo tiempo se comenzaba a plantear la escisión que más tarde se haría evidente. La peligrosa y tradicional postura conservadurista y nacionalista era la prevaleciente. (1990, p. 94).

En el gobierno del presidente Laugerud, transcurren dos sucesos que incidirán en la recomposición del contexto de la religiosidad nacional, y que para efectos de este estudio se identifica como:

- El giro eclesial del obispado, devenido de la Carta Pastoral “Unidos en la Esperanza”

- La expansión de un sector religioso protestante fundamentalista, buscando reducir espacios a una Iglesia católica en su inserción real dentro de la sociedad.

El giro eclesial del obispado

El denominado giro generado en la jerarquía eclesial representada en la Conferencia Episcopal de Guatemala, devenido de una intervención, por la que históricamente se vuelve a desconocer la autoridad del arzobispado, en esta ocasión desde el nivel de obispos, consiste en la declaración contenida en la Carta Pastoral “Unidos en la Esperanza”, cuyo fruto fue posible gracias al aprovechamiento de la ausencia en el país del arzobispo Mario Casariego, lo que implicó abiertamente un desacato a la autoridad máxima de la iglesia católica nacional, pero a la vez, la única forma de abrir una brecha crítica y contestaria para marcar distancia con la línea conservadora arzobispal, que permitió a partir de ella el giro del obispado en orientación posconciliar y el quiebre frente al tradicionalismo romanizador que marcó en buena forma la postura futura de los obispos al superar mayoritariamente las contradicciones de la Iglesia Católica en cuanto a jerarquía, base eclesial y comunidades pastorales, no así de toda la feligresía en donde se escindiría el sector religioso conservador y el episcopal preconciliar en los que estaría siempre prevaleciendo la concepción del catolicismo tradicionalista, con el arzobispo Casariego a la cabeza. La aludida disidencia obispal implicó el principio del revisionismo eclesial en cuanto a su alianza tradicional con los poderes fácticos. “La Carta Pastoral Unidos en la Esperanza, es un documento crítico de la realidad social que vendría a marcar la pauta de las posteriores Pastorales de la Iglesia, señalando una ruptura con la position anterior de la Jerarquía Eclesiástica.” (…) “Grupos como el Opus Dei no transigían con estas posiciones y trabajaban con todo su poder para desacreditarla, con el Cardenal a la cabeza. Pero se había dado un paso que definitivamente llevaba al distanciamiento con el poder.” (Poitevin, 1990, pp. 95, 96, 97).

Desde el enfoque del Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, tal hecho se explica en los términos siguientes:

> A partir de esta carta, con la cual no estuvo de acuerdo el arzobispo Mario Casariego, la Conferencia Episcopal manifestó constantemente su preocupación

> por la pobreza extrema y la represión que sufrían los guatemaltecos, invitando a una transformación social donde primara la justicia, el desarrollo y la paz; sin embargo, ello le costó la posterior muerte y persecución contra muchos de sus agentes de pastoral. (1999, p. 162, párr. 510)

Es de suyo interesante el análisis comparativo que hace Poitevin entre dos cartas pastorales, emitidas por los obispos en el tránsito de dos arzobispos ambos identificados con la línea reaccionaria anticomunista, porque en dicho contraste se refleja el parteaguas en cuanto a la modernización de la iglesia católica.

> … si comparamos esta Pastoral /Unidos en la Esperanza/ con la Carta Pastoral de Rossell y Arellano “Contra los Peligros del Comunismo en Guatemala”, vemos que son prácticamente diametralmente opuestas. Esto significa que por vez primera se evidencia una postura que denota la ruptura de la tradicional alianza con el poder, ya que, como causa principal de nuestra situación de injusticia señala la tenencia de la tierra, abandonando a un aliado (la oligarquía) a la cual había servido durante siglos. Además denuncia la represión y de una forma velada señala al ejército como responsable de ella, provocando también otra ruptura, la que unida a la anterior la alejaba del poder.
>
> Es indiscutible que debido a estos hechos puede comprenderse la ira y desazón del Cardenal Casariego a su regreso al país, y toda la actividad desplegada por él a través de conferencias de prensa, sermones y declaraciones para diluir los efectos de este documento.

Desde la visión religiosa, Bendaña, describe tales hechos desde la siguiente lectura:

> En reacción a la carta pastoral “Unidos en la Esperanza” se desata una gran campaña de ataques a la Iglesia católica por diversos medios de comunicación social, pero posiblemente el que más se destaca es el Vicepresidente de la República y dirigente máximo del ultra-derechista Movimiento de Liberación

> Nacional, Lic. Mario Sandoval Alarcón, antiguo amigo de Mons. Rossell, quién aprovechando su puesto continuamente hostiga la labor social de la Iglesia. (2001, pp. 124, 125)

Desde la lectura del estudio histórico de ASIES, (2004, p. 54), los hechos se abordan en similitud de condiciones:

> … la Conferencia Episcopal de la Iglesia Católica publicó la carta pastoral “Unidos en la esperanza” en la que hacía un llamamiento contra la explotación y la represión social y política. La carta pastoral no fue del agrado del arzobispo Mario Casariego. Este documento marcó un hito en la historia de la Iglesia Católica guatemalteca, ya que puso en evidencia el gran debate que existía entre los obispos sobre participar o no en el conflicto armado, ya fuese como protagonistas o como simples mediadores. “Unidos en la esperanza” fue el inicio de una serie de cartas pastorales del episcopado guatemalteco en las cuales tomó partido por los empobrecidos y los explotados. En todo caso, numerosos católicos y fieles de las iglesias protestantes históricas, como la luterana, pusieron esto en práctica inspirados por la Teología de la Liberación.

La expansión de un sector religioso protestante

Desde mediados de los años sesenta, la Iglesia protestante había manifestado un importante incremento tanto en su población como en la diseminación de sus diversas denominaciones religiosas protestantes, sin embargo, luego del terremoto del 76, tal fenómeno se expandió gracias a la coyuntura que presentaban las consecuencias del suceso telúrico y el apoyo internacional que se generó, desde diversas iglesias protestantes de procedencia de los Estados Unidos, quienes visualizaron en la ayuda a los damnificados la oportunidad de servicio médico, en

reconstrucción, rescate y apoyo espiritual; que tuvo como efecto en medida significativa el desplazamiento de la religión católica.[16]

De acuerdo al Informe de la Comisión de Esclarecimiento Histórico: (pp. 161-162, párr. 507)

> A finales de los años setenta las iglesias protestantes crecieron considerablemente en el país, convirtiéndose en un refugio espiritual para muchos guatemaltecos ante la crisis económica y política que atravesaba el país. Frente al temor, la desesperanza, la inseguridad e incertidumbre que provocó la violencia, las iglesias protestantes se presentaron como un medio de afianzamiento temporal, que invitaba a los fieles a que entregaran su confianza a un dios que soluciona todos los problemas y que recompensará sus sufrimientos en la otra vida. Muchos campesinos respondieron a este mensaje y buscaron en las iglesias evangélicas una alternativa religiosa segura, por su resistencia al análisis estructural de la injusticia, consecuencia de su teología dispensacionalista. El protestantismo fundamentalista ayudó a la gente a enfrentar problemas personales y locales, sin llevarlos a enfrentar los problemas sociopolíticos que estaban fueran de su control.

Desde el análisis de la aparición en escena de nuevos actores político-religiosos, Pedron-Colombani, (2004, p. 178), ofrece la presente lectura:

> Un suceso en particular marcó los años de expansión del pentecostalismo en Guatemala: el temblor del 4 de febrero de 1976, que brindó una ocasión sin parangón a numerosos grupos para implantarse en el ámbito de la ayuda económica y social. En torno a esa catástrofe natural, que tocó duramente a los sectores populares del país, se organizó la llegada de muchas instituciones y

[16] **(…)** Esto permitió que el número de iglesias protestantes y sus miembros aumentara considerablemente, al punto que en 1976 la tasa de crecimiento alcanzó el 14%. (Informe Comisión para el Esclarecimiento Histórico, p. 161, párr.. 606)

> misiones estadunidenses, que llegaban para “prestar ayuda”. La mayoría de ellas siguieron actuando después de la situación de emergencia y se instalaron de manera permanente. (…) También 1976 fue un año clave en la medida que sirvió de cierta manera como catalizador para que, mediante ese proceso asistencial, entraran dirigentes protestantes a la política. Ese año la Alianza Evangélica de Guatemala produjo un documento en el cual declaraba “su respeto por las autoridades y colaborar en la solución de los problemas nacionales, en lo que respecta tanto a lo moral y a lo espiritual como a lo social y a lo económico”. [17] (…) La estrategia objetiva de los dirigentes evangélicos a partir de entonces será la búsqueda de reconocimiento por parte del Estado para asentar su legitimidad en el ámbito de los bienes simbólicos de salvación y permitirles mejorar su posición frente a la Iglesia católica.

Será hasta en escenarios futuros que estos dos hechos en la reconfiguración religiosa, se constituirán en factores que determinarán su incidencia en el plano educacional, con énfasis en la formación educativa de escolares de nivel medio, y entre población campesina e indígena en el nivel primario del área rural, y que en ésta última además permearán nuevas formas de hibridismo religioso-cultural.

En materia de enseñanza religiosa, en el fondo no varió el estatus institucional de la misma, ante una reforma legal a la educación que se impulsó en dicho período de gobierno, producto que la citada reforma, se enmarcaba en la Constitución de 1965, por lo mismo mantuvo esa línea legal, estableciéndose en la reforma a la ley educativa que: “Se declara de interés nacional la educación cívica y moral. La enseñanza religiosa de los diversos credos es optativa y podrá impartirse de acuerdo con el reglamento respectivo.” (Art. 8 Decreto Legislativo No. 73-76)

---

[17] El documento “La nueva junta directiva de la Alianza Evangélica de Guatemala”, La Nación, sábado 17 de julio de 1976.

Gestión educativa del gobierno de Laugerud García:

El gobierno de Laugerud García, en el contexto de la política de correlación de control militar presentó el segundo Plan de Desarrollo 1975-1979, cuyas prioridades no variaron en cuanto al primer Plan de Desarrollo en la administración del Presidente Arana. En ambos planes prevaleció beneficiar la agenda del capitalismo oligarca orientada a modernizar el sector industrial y el agroexportador. En la política de doble faz de ambos gobiernos se buscó promover políticas de tecnificación de la administración pública, de tributación y gasto público, desde un enfoque desarrollarista; en el cual de nuevo la educación no ocupó un lugar de desarrollo estratégico, ya fuere con o sin las eventualidades del terremoto acaecido.

Consecuentemente, la gestión educativa del Gobierno de Laugerud, se identifica por alcances limitados, cuya priorización se centró en la reforma a la ley de educación, las labores de reconstrucción de edificios escolares y la continuidad de proyectos en especial del programa PEMEM, que ha venido a comprender posiblemente el único plan que respetando un seguimiento derivado de los convenios de financiamiento internacional, mantuvo la correlación entre cuatro distintos gobiernos, como bien describe Menéndez-2: “Es importante señalar que, en el desarrollo del PEMEM participaron cuatro distintos gobiernos, algo poco usual en Guatemala. El estudio de base se hizo en época de Peralta Azurdia, la planificación durante la administración de Méndez Montenegro, la ejecución con Arana Osorio y el pleno funcionamiento de los Institutos comenzó con el gobierno de Laugerud García.” (2006, p. 188).

En síntesis tal gestión educativa se caracteriza por lo siguiente:

- Le correspondió dar continuidad a la segunda fase del Programa de Extensión y Mejoramiento de la Educación Media -PEMEM II- a la cual dio inicio en marzo de 1976, a partir de lo cual se previó a largo plazo hasta 1982, la construcción de veintidós nuevos edificios, dotados con el equipo y material necesario con orientación en carreras ocupacionales distribuidas a nivel departamental.

- Se dio continuidad a la modalidad del Bachillerato por Madurez, ampliándose la cobertura estudiantil.

- Seguimiento al proyecto del Instituto Nacional de la Juventud, con la construcción del segundo INAJU, en la cabecera departamental de Cobán de Alta Verapaz, y desafortunadamente la última construcción de ese tipo de centros, cuya no continuidad en los demás departamentos de la República, fue algo lamentable por el aporte en infraestructura que implicaba y sobretodo porque significó el quiebre de la sostenibilidad de una política en materia de juventud.

- Sin duda alguna la decisión de mayor envergadura en materia educativa lo fue la emisión de una nueva Ley de Educación, y por la cual se derogaba la Ley Orgánica de Educación Nacional, Decreto-Ley No. 317, del año de 1965, del Gobierno de Peralta Azurdia. Tal transición once años después a un nuevo marco regulador de la educación nacional, implicó un nuevo formato de ley, por el cual se daban por finalizadas las “leyes orgánicas”, y se daba paso a una ley de carácter genérico, que prescindía de todo desarrollo de organismos ministeriales, al grado que deja de mencionar la propia integración del sistema educativo nacional, lo cual lo delega a un posterior desarrollo reglamentario. Es así como en 74 artículos, que la hace la ley más sucinta de todas las que le antecedieron, se aprueba el 4 de enero de 1967, el Decreto Legislativo No. 73-96, conteniendo la nueva Ley de Educación Nacional, la cual en sus más importantes disposiciones aporta:

  - ✓ Se mantiene en la línea de las leyes educativas anteriores de reconocer únicamente como educación obligatoria y gratuita la educación primaria.

  - ✓ Organiza al Ministerio de Educación en dependencias técnico-científicas. Técnico-administrativas y administrativas, de las cuales tan sola las menciona, para desarrollarlas reglamentariamente.

- ✓ Introduce uno de los primeros conceptos de descentralización educativa, mediante la regionalización de la educación, a través de la institucionalización de las Direcciones Regionales de Educación, que tendrán a su cargo la propuesta de las modalidades educativas y el calendario escolar en los diversos niveles. Prevé la adecuación regional de los planes y los programas de estudio sobre una base mínima, común y racional, que constituye el antecedente de la descentralización curricular, cuya negación ha sido la centralidad curricular desde la concreción nacional, de donde se ha pretendido, que como un especie de catarata se derrame sobre la diversidad contextual, y que sigue siendo la problemática actual.

- ✓ La educación se procesa institucionalmente como “sector”, compuesto de tres componentes: educación, ciencia y cultura, estos a su vez comprenden los programas de educación escolar, educación extraescolar, ciencia, tecnología y cultura.

  La importancia de la referida organización, es que emerge una categoría novedosa e importante, como lo es la de educación extraescolar, que aunque inicia en calidad de programa, se irá sosteniendo y evolucionando conforme avanza en el tiempo. La ley define la educación extraescolar, como un proceso educativo, que se realiza mediante programas específicos y paralelos a la educación escolar. Establece que está dirigida a todos los habitantes del país, que no son atendidos por la educación escolar, y estará adecuada a las necesidades y características locales y regionales. Así mismo, dispone que son equiparables los estudios realizados en la educación escolar y extraescolar.

- ✓ En relación al sistema educativo nacional, por primera vez en una ley educativa, no se define la forma en que se integra dicho sistema, aspecto que lo traslada a la reglamentación. La ley se limita a establecer que el sistema educativo guatemalteco, debe asegurar “una educación básica común para todos los educandos durante nueve años de educación general básica,

divididos en los ciclos que se consideren necesarios.”. O sea, determina una duración en años y no define ciclos ni niveles. En su defecto, establece una apertura modernista y de avanzada bajo la premisa de concebir al sistema educativo desde la: “movilidad y reintegro al sistema, brindando la oportunidad de mantener y acrecentar la preparación dentro de la esfera y de sus actividades a través de una educación permanente, de manera tal que acuda a niveles superiores de educación cuando lo desee.” (Art. 31, literal f, Decreto 73-76). Se reafirmó todas las vías posibles de movilidad horizontal y vertical, sin que ello significara una disminución del valor científico y técnico en la formación.

A nivel reglamentario, se operan los nueve años de duración para la Educación General Básica, en función de ciclo anual, constituyendo nueve grados; aparte identifica a la educación diversificada en tres grados, que incluyen las carreras profesionales, dejando abierto la adecuación del número de grados para cada carrera, de acuerdo a lo que se establezca en el pensum de estudios. Es esta educación diversificada, la que sigue siendo no obligatoria ni garantizada como gratuita en la propia ley.

El reglamento de la ley, integra la Educación General Básica en los ciclos y grados siguientes:

Primer Ciclo: Educación General Básica: Educación Parvularia y Castellanización; 1º., 2º. 3º. Y 4º. Grados de Primaria.

Segundo Ciclo: 5º y 6º Grados Primaria; 1º, 2º y 3er Grados del Ciclo de Cultural General.

La Castellanización, como paradigma asimilista dominante, se definía reglamentariamente, como un proceso educativo que trata de dar a la población indígena el conocimiento necesario para la comprensión y utilización

del idioma español, con el fin de facilitar su comunicación y convivencia en el país.

En otro apartado del reglamento de la ley, se volvía a la denominación de “educación media”, indicando que ésta comprendía dos ciclos de Cultura General de tres grados, y los estudios diversificados, de duración variable.

Finalmente el espíritu de apertura y flexibilidad que la ley promovía al sistema educativo de acuerdo al principio de “movilidad y reintegro al sistema educativo”, la propia reglamentación terminaba negando tal posibilidad, al retornar al concepto de sistema cerrado, limitado a ciclos y grados, aunque prescindiera de la organización en niveles. Es por ello, que a la postre, la generalidad de la ley que lleva a no definir la integración del sistema educativo, en aras de un sistema abierto, no permite garantizar su seguimiento y desarrollo a nivel reglamentario; consecuentemente, una norma de rango inferior es a la que finalmente se le destina la determinación de la organización del sistema educativo, aspecto que por constituir la columna vertebral de un proceso educativo nacional, demanda de una mayor jerarquización jurídico-institucional.

- ✓ En el ámbito del planeamiento educativo, la ley de educación es tan genérica, que se limita a conceptualizar la educación y a caracterizar los planes y programas. Mientras en el Reglamento de la Ley, se incluyen las funciones de la nueva entidad a cargo de la planificación en general, que había sido creada previamente mediante Acuerdo Gubernativo No. 45, del 12 de noviembre de 1976, por medio del cual se le daba vida a la Unidad Sectorial de Investigación y Planificación de Educativa –USIPE-, a quién se le encarga el estudio, planificación y organización de los diversos programas del sector, dependiendo directamente del despacho, e integrándose por las Divisiones de: Estudios Socioeconómicos, Infraestructura Física, Documentación y Estadística, Desarrollo Curricular y Desarrollo Administrativo.

Es tanta la generalidad en el diseño de la ley de educación, que el reglamento de la misma se constituye en norma directriz de la educación. Dicho reglamento, contenido en el Acuerdo Gubernativo No. 13-77 de fecha 7 de noviembre de 1977, en parte desarrolló la ley como le correspondía, en parte se extralimitó creando nuevas disposiciones legales no contempladas en la propia ley, y en algunos casos contradijo y no realizó el desarrollo adecuado de otras figuras legales.

- ✓ Contempla la supervisión educativa, como una unidad ejecutora que coordina las actividades educativas, de conformidad con la política del Ministerio, proporcionando orientación técnico-pedagógica.

- Surgimiento del Programa Nacional de Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo –NUFED-. Tal programa tuvo su origen a partir del terremoto que aconteció en febrero de 1976, con el apoyo de la Unión Nacional de las Casas Familiares Rurales de Educación y Orientación de Francia (UNMFREO) y de las Escuelas Familiares Agrícolas de Argentina (APEFA), posteriormente surge el primer centro NUFED, 1978, en la Aldea San José Chirijuyú; Tecpán Guatemala, Chimaltenango, como producto del convenio firmado entre el Ministerio de Educación de Guatemala y la Embajada de Francia.

- En el escenario de la educación superior, dentro de la formalidad institucional, las condiciones de reconocimiento no variaron, y en los años finales del gobierno del presidente Laugerud, la represión se agudizó a las comunidades estudiantiles y docentes de la Universidad de San Carlos, y a las organizaciones estudiantiles de nivel medio, y el 29 de julio de 1977, luego de ser capturado por la policía es desaparecido el estudiante Robin García, Líder de la Coordinadora de Estudiantes de Educación Media, así como el otro líder estudiantil Leonel Ceballos. El Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, documenta tales hechos desde la lectura siguiente:

> En diciembre de 1976 (…) En todo este tiempo, nunca estuvo ausente la tradicional beligerancia de la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU), que se unificó con varios grupos de estudiantes del nivel secundario en la Coordinadora de Estudiantes de la Educación Media y el Frente Estudiantil Robin García, llamado así por el líder estudiantil capturado por la policía el 29 de julio de 1977 y, posteriormente, desaparecido.

El gobierno de Kjell Eugenio Laugerud García, concluyó su período presidencial, inmerso en un incremento de represión y terror, como lo ejemplifican la masacre de Panzós, que reprimió una protesta de campesinos, con todo exceso de violencia, que produjo la muerte de cincuenta y tres personas entre hombres, mujeres y niños y decenas de heridos, así como el asesinato entre otros, del docente universitario Mario López Larrave, ex-decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Carlos. Esa misma línea de terror institucionalizada es la que se transfiere para su continuidad e incremento al nuevo gobierno militar que le sucede en la estrategia de conservación del Estado contrainsurgente y de la política de seguridad nacional.

> A manera de aviso de lo que vendría después, el 30 de junio de 1978, el último día de gobierno del general Laugerud García, fue asesinado el sacerdote Hermógenes López Coarchita, párroco de la Iglesia de San José Pinula, hecho que inició la represión abierta contra la Iglesia Católica. (ASIES, 2004, p. 55).

Transición gubernamental al gobierno de Romeo Lucas García

Romeo Lucas García asume la presidencia de la República por el período del 1º de julio de 1978 al 23 de marzo de 1982, desde un proceso eleccionario cuestionado por serias acusaciones de fraude, cuya crisis y prolongación de una nueva manipulación repitiendo la misma fórmula, que el ministro de la defensa asciende a presidente, hace que no logre concluir su mandato, empero, durante el tiempo que lo ejerció, fue fiel en darle continuidad a la línea militarista de gobierno, desde una dimensión de terror y represión institucionalizada que superó a sus antecesores, como se desprende de la reseña siguiente:

> Lucas García puso en marcha todos los recursos de terror posibles, desde el asesinato en plena vía pública hasta la sistematización de las masacres. De esa forma, minó la organización política y social de los guatemaltecos. Estos hechos apuntaban a la aniquilación del enemigo mediante la disuasión y el sometimiento violento de los ciudadanos que no participaban en la guerra, al ser testigos de la contundencia con que se trataba a los enemigos del gobierno. Entre 1979 y 1982 Guatemala vivió los momentos de mayor angustia y violencia de los que se tenga memoria en la historia política del siglo XX. (ASIES, 2004, p. 56)

El gobierno de Lucas García, representó la mayor tragedia de represión institucionalizada en el país en los tiempos modernos, solo comparada con la que depararía su sucesor en el cargo. La contrainsurgencia luquista trajo como consecuencia la agudización del conflicto armado, generando mayor violencia por las partes enfrentadas, con la intensificación de secuestros, atentados y enjuiciamientos por parte de la guerrilla, y el terror indiscriminado de las fuerzas militares, que no tuvo reparos desde el primer año de su gobierno, siendo así como en el primer semestre de 1979, se profundizaba el régimen de violencia contra la dirigencia política, con el asesinato de los líderes políticos Manuel Colom Argueta y Alberto Fuentes Mohr; que retrató desde las primeras de cambio que se estaba frente a la mayor intensificación de represión y terror estatal, cuyo concepto de enemigo implicaba reprimir todo

movimiento social ya fuere rural como urbano, la persecución a todo liderazgo, la desaparición y muerte extrajudicial se convirtieron en acciones sistemáticas; lo que más adelante se confirmaba una vez más con el asesinato de Oliverio Castañeda de León, Secretario General de la Asociación de Estudiantes Universitarios –AEU-. “En suma, el único legado de este gobierno fue la escalada de la violencia y la represión, el descrédito de las instituciones del Estado, la intensificación de la crisis económica y el aislamiento internacional de Guatemala.” (ASIES, 2004, p. 59).

Relación Estado- Iglesia:

Desde el antecedente de la carta episcopal “Unidos en la Esperanza”, dos años antes a la presidencia de Lucas García, la Iglesia Católica, había irrumpido primero a su interno, con la corriente reaccionaria representada por el arzobispo, el nuncio apostólico, algunas corrientes como el Opus Dei y los laicados articulados a la oligarquía conservadora; ruptura que había permitido una conexión más identificada entre la mayoría del obispado y la movilización social de las comunidades pastorales y eclesial de base desde una postura crítica de la situación prevaleciente; y en segundo lugar al externo de la jerarquía episcopal, representaba el quiebre de las relaciones con el poder gubernamental, con la oligarquía tradicionalista y el sector político de derecha recalcitrante articulada al militarismo gobernante. Si bien es cierto, la influencia del arzobispado no estaba neutralizada, ya no determinaba en el obispado que había logrado su espacio y fijaba su postura con autonomía ya sea en declaraciones de protesta, en cartas pastorales críticas y en un compromiso mayor con el movimiento popular de sus comunidades pastorales, lo cual constituía el giro eclesial católico, cuya consecuencia ante un régimen de violencia, era la persecución y represión de sacerdotes, catequistas y laicos comprometidos. Bendaña lo expone desde el gobierno anterior, con la descripción siguiente: “El momento histórico y la presión social hacen romper un impasse en la Conferencia Episcopal, debido al bloqueo del cardenal Casariego y del nuncio, que a toda costa querían evitar cualquier confrontación con las Autoridades Civiles y Militares…” (2001, p. 103).

Consecuentemente, tal giro en las relaciones gobierno-Iglesia Católica, representó un contraste radical, con los gobiernos militares anteriores. La jerarquía católica, que desde del período contrarrevolucionario venía siendo una aliada del poder político militarizado, se constituye en uno de sus críticos más acérrimos, lo que la convierte en su opositor y en blanco de represión. Es el período en que la teología de la liberación alcanza influenciar e incidir en la concepción eclesial católica nacional, y como señala Poitevin: "La teología liberal también es crítica, no solamente de su tiempo y su sociedad, sino especialmente de la Iglesia misma." (1990, p. 89).[18]

La postura de revisión de su rol social por parte de la Iglesia Católica, se ve fortalecida desde una visión teológica latinoamericana, la que esperaba fuese profundizada por la III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano o CELAM III, más conocida como la Conferencia de Puebla, que tuvo lugar del 27 de enero al 13 de febrero de 1979, y que se le consideró como la continuidad de "Medellín", y como señala Gustavo Gutiérrez (s. f., p. 11)

> La Iglesia, gracias a este compromiso con los pobres y oprimidos y gracias al incremento de sus Comunidades de Base, puede ir descubriendo el potencial evangelizador de los pobres, su carisma evangelizador, ya que éstos le llaman a la conversión y realizan en la práctica los valores evangélicos de solidaridad,

[18] El desagrado en las altas esferas del Vaticano hacia los planteamientos de la Teología Latinoamericana y en especial hacia la Teología de la Liberación, era conocido desde mucho tiempo atrás y se había manifestado en varias alocuciones papales, mensajes y cartas privadas. Sin embargo, fue hasta el 6 de mayo de 1984 cuando la Sagrada Congregación para la Doctrina de la Fe, se expresó en tal sentido en una larga explicación que tuvo como corolario el silenciamiento de algunos de sus exponentes, es el caso de Leonardo Boff. (…) El Cardenal Ratzinger, argumenta que el campo del pecado no se puede restringir al pecado social, ya que las estructuras sociales son el fruto de la acción del hombre y es en este donde reside la raíz del mal. (…) No solo de pan vive el hombre afirma, primero es la palabra de Dios y luego el pan, primero la relación personal con Dios, luego las cosas de este mundo. De lo anterior se concluye que la opción preferencial por los pobres es una consecuencia de esta actitud y por lo tanto esta errada. Acusa también a la Teología de la Liberación de utilizar un análisis marxista que es incompatible con la doctrina de la Iglesia, no aceptando ni la teoría ni el análisis crítico como medio valido para alcanzar la verdad. Especialmente pone en guardia en cuanto a la pretensión de homologar al pobre con el proletario de Marx. Todo lo cual, sostiene, lleva a un mesianismo temporal que reduce la imagen de Jesús y le resta trascendencia. Reconoce finalmente la injusticia social y la pobreza, pero recomienda que para combatir esta no se utilice la Teología de la Liberación. (Citado en Poitevin, 1990, p. 91)

> servicio, apertura al don de Dios (n. 1147; cfr. nn. 587-593). (…) Esta vivencia de que son los pobres los que evangelizan se tuvo desde el momento en que la Iglesia se solidarizó con los pobres y animó la existencia de comunidades cristianas en los sectores populares. Y es que estas clases populares son las que reciben, acogen y anuncian el amor del Padre. La Biblia da testimonio de que la buena noticia es dada privilegiadamente a los pobres, pero sobre todo de que éstos son portadores y anunciadores de la misma. Esta convicción vital y experencial no puede ser ahogada por la burocracia eclesial o por el temor clerical. (…) Tanto Medellín como sobre todo Puebla no se han cansado de hablar y de animar esta evangelización liberadora vivida y proclamada por los pobres y por la Iglesia solidaria con ellos.

No todas las apreciaciones fueron así de optimistas como la de Gutiérrez, propias del ideólogo de ese proceso de liberación, otras fueron más realistas constatando con el paso del tiempo, que las declaraciones más allá de su mero idealismo, contrastarían con la realidad de la centralidad hegemónica de la política vaticana. Entre tal diversidad de opiniones Bendaña, expone: (2001, p. 139)

> Al final parece que “Puebla”, terminó con un empate, ya que debieron reconfirmar la opción preferencial por los pobres, pero añadieron la opción preferencial por los jóvenes y las acciones con las élites y por los derechos humanos. Esta situación que, para algunos fue un signo de debilidad o división, en el fondo lo que mostró fue la identificación de la Iglesia Católica con una sociedad y una historia de conflicto, su gran vigor y valor para debatir públicamente sus diversas posiciones, la constante tensión entre sus fuerzas centrípetas (centralista) y centrífuga (inculturación) que son las que mantienen siempre viva y en constante renovación a la Iglesia, a pesar de las naturales resistencias al cambio. En otras palabras, se puso en evidencia que la profunda reforma del Concilio Vaticano II, en América Latina era una realidad.

Tal fue el contexto de cambio conceptual y giro institucional que la Iglesia Católica, empezó a marcar durante el período gubernamental de Lucas García, que la tradicional pretensión del retorno a la enseñanza religiosa o educación confesional con predominio en la escuela pública, se postergó ante el renovador impulso de la nueva doctrina de la teología latinoamericana de preferencia por los pobres. De forma, que las postulados educativos postconciliares, los de Medellín y los de Puebla inspiraban las bases doctrinales de una educación liberadora y transformadora como nuevo modelo educativo, de cara a los sectores marginalizados, que vendría a redefinir la misma enseñanza en los colegios católicos, en la pastoral de educadores y la reconstrucción del papel de la iglesia en el ámbito de la educación formal e informal. Fue tan radical el giro de la Iglesia católica, en la concepción educativa, cuya preocupación inició a tomar forma en el período del gobierno luquista, y cuyas primeras acciones, fueron motivo de sospecha y condena por parte del Estado contrainsurgente.

Gestión educativa del gobierno de Lucas García:

Un régimen gubernamental que hizo política de Estado la represión, y que por lo mismo su gestión la centró como parte de la estrategia contrainsurgente en la desestructuración de la organización social y política, y por lo mismo no proyectó inversión social alguna, sumado a ello el aislamiento internacional, devenido de la violencia estatal, no causa sorpresa que el sector educación no haya sido objeto de un mayor progreso pedagógico, programático o curricular, sino al contrario un período perdido, en un tratamiento marginal de la educación nacional, como no se podía esperar de quién incluso asigna al frente del Ministerio de Educación, a un militar sin mayor relación con la educación del país, como lo fue el coronel, Clementino Castillo, como un forma de llevar el control militar al sector educación, funcionario que no escapará a una fuerte sindicación de corrupción, en un gobierno en que dicha práctica fue de uso corriente.

Consecuentemente, lo rescatable en materia educativa en el gobierno de Lucas García, se limita a:

- Implementación de una intensiva campaña de alfabetización en todo el país, con el irónico eslogan “cerveza digo yo”, que incluyó además de cadenas nacionales de radio y televisión con una duración de más de año y medio, la incorporación obligatoria de los estudiantes de la carrera de magisterio de todos los centros educativos públicos y privados en procesos de alfabetización, sin mayores controles de calidad y efectividad de aprendizaje.

  Al respecto, Menéndez anota: “El gobierno del general Lucas García impulsó la organización e implementación del Plan Nacional de Alfabetización por el período 1980-1984. Con el derrocamiento de ese gobierno por el golpe militar del 23 de marzo de 1982, el mencionado Plan quedó frustrado…” (2006, p. 282)

- Creación del segundo viceministerio en el Ministerio de Educación, denominado Viceministerio de Cultura, para que se hiciese cargo del sector de cultura y bellas artes, anexado a tal ministerio, desde gobiernos anteriores.

- “A partir del año 1980 se intensificó la atención educativa del sector maya, utilizando el idioma materno como el principal en la relación enseñanza-aprendizaje, y el español como segundo idioma. Se carecía no obstante de educadores bilingües, por lo que hubo necesidad de formarlos. El programa se abría paso en tanto se iba disponiendo de educadores.” (González, 2011, p. 459). Puede señalarse la referida acción como el antecedente de la Educación Bilingüe Intercultural.

- Promoción de apoyo internacional a la educación extraescolar, con la suscripción en el año de 1982 de un Convenio entre el gobierno de Guatemala y la Agencia Internacional para el Desarrollo, AID, de los Estados Unidos de América, con el

> objeto de expandir y mejorar la educación no formal o educación extraescolar en Guatemala. (Menéndez-2, 2006).

En medio de las peor crisis nacional de carácter institucional, político, social y de seguridad, el gobierno de Lucas García, convocó a elecciones, manteniendo la fórmula de la estrategia militar contrainsurgente, de suceder en el cargo al ministro de la defensa, mediante sufragios fraudulentos en un Estado cooptado militarmente; siendo así que el candidato oficial fue el ministro de la defensa, general Aníbal Guevara, quien resultó ganador en un proceso electoral señalado ampliamente de viciado e ilegitimo. Tal manipulación afloró las contradicciones internas de la institución militar, evidenciando a un sector del ejército contrario a la camarilla en el poder, que reaccionó dando un golpe de Estado, con el cual irrumpió los resultados electorales, no permitiendo la transición del cargo presidencial, obligando al presidente Lucas García, a la renuncia antes de la entrega de la presidencia. En ese sentido es ilustrativa al respecto la descripción del estudio de ASIES, (2004, p. 59).

> Existía un sentimiento de rechazo popular al desorden, a la corrupción y los grandes negocios realizados por una camarilla de militares y civiles. Este descontento era compartido dentro del mismo Ejército, donde muchos oficiales se daban cuenta que, mientras en la guerra ellos pagaban el costo humano, otros se enriquecían con negocios de armas y de todo tipo. (…) el 23 de marzo, /1982/ antes que se reúnan los diputados, un grupo de jóvenes oficiales ejecuta un golpe de Estado, deroga la Constitución, depone al Presidente Lucas García, disuelve el Legislativo y anula los resultados electorales.

Con ello pasa a la historia uno de los períodos más oscuros en la historia nacional, en el siglo XX, dando lugar a un nuevo período que vendría a constituirse en una prolongación más de la militarización del Estado y la sociedad guatemalteca.

Irrupción de los gobiernos de facto de Ríos Montt y Mejía Víctores

La llegada al poder político de Guatemala, del general Efraín Ríos Montt, es susceptible de abordarse históricamente desde dos momentos:

- *Primer momento:* (23 de marzo de 1982), como parte integrante del triunvirato militar, que es llamado hacerse cargo del poder gubernamental, como consecuencia del golpe de Estado propiciado por la oficialidad joven. El triunvirato derogó la Constitución y Promulgó el Estatuto Fundamental de Gobierno, Decreto-Ley 24-82. De acuerdo al Informe de la Comisión de Esclarecimiento Histórico, "…un grupo de oficiales jóvenes del Ejército puso fin al modelo político a través de un golpe de Estado, con el objetivo de continuar la lucha contrainsurgente en mejores condiciones técnicas y operativas." (1999, p. 193, párr.. 623)

- *Segundo Momento:* (9 de junio de 1982). Habiendo transcurrido tres meses y días, al interno de la denominada Junta Militar de Gobierno, se dio por parte del general Ríos Montt, un autogolpe de Estado, disolviendo la citada Junta y designándose él mismo Presidente de la República. Tal poder lo ejerció hasta el 8 de agosto de 1983, cuando otro golpe de Estado militar lo depuso, cuyas motivaciones se desprenden de los hechos descritos desde el relato siguiente:

  > La medida no fue sorpresiva. Desde hacía unos meses la oposición del gobierno riosmontista era pública y estuvo acompañada de señales conspiradoras por parte de diversos sectores políticos y empresariales. Más allá de los enfrentamientos del Gobierno de Ríos Montt con varios sectores políticos y empresariales o la desconfianza de la Iglesia Católica y del movimiento social hacia su régimen, factores que en el fondo explican el golpe de Estado, también hay que sumar el descontento de los militares. (…) Según los militares, entre otros señalamientos, el Gobierno de Ríos Montt había creado un alto grado de confusión en el proceso político al favorecer a

> un grupo de interés y debilitar la unidad de mando. Además, se criticaba la intromisión de la iglesia El Verbo en los asuntos de gobierno y la medida de postergar el proceso eleccionario, lo que aumentaba las presiones de los sectores políticos. (Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, pp. 201-202, párrs. 648-649)

La política de seguridad nacional y del Estado contrainsurgente, fueron profundizados con la mayor sofisticación y ampliación durante el gobierno de Ríos Montt, en donde la población especialmente del área rural, fue objeto de ruptura del tejido social, a partir de lo cual se supo de la existencia de patrullas de autodefensa defensa civil, desde donde se promovieron estrategias de información y control territorial como los Planes de Asistencia en Áreas de Conflicto; de igual forma el Programa de Alimentos por Trabajo y “Plan Fusiles y Frijoles”, que después sería sustituido por otra versión del mismo que fue llamada “Trabajo, Techo y Tortillas”. Otra estrategia la constituyó el llamado a las reservas civiles con incremento significativo del contingente militar. En el área urbana se crearon los Tribunales de Fuero Especial, y se incrementaron las masacres contra la población rural, tal como el estudio de ASIES describe:

> La lógica de las masacres tenía también un valor de ejemplo para que la población supiera qué era lo que le pasaba, de manera indiscriminada, a una población que colaboraba con la guerrilla. Entonces surgió el fenómeno de las poblaciones refugiadas en las montañas, que vivían en las peores condiciones de hambre y de terror, y que pasaron a ser llamadas por el Ejército “Poblaciones en Resistencia”. (…) “Algunos estiman que el número y la cantidad de masacres que se llevaron a cabo durante el régimen de Ríos Montt, superan las del régimen de Lucas García y lo que haría después el general Mejía Víctores.” (2004, p. 62)

Relación Estado-Iglesia:

La autoproclamación de Ríos Montt a la presidencia de la República, implicó la llegada por primera vez de un presidente evangélico, frente a la tradición de presidentes católicos. A su vez, representó para la Iglesia evangélica la primera oportunidad para articularse a las relaciones del poder gubernamental como en el pasado lo había hecho la Iglesia católica. Tal correlación de fuerzas llevó a la primera confrontación de intereses entre las jerarquías de ambas religiones, que no excluyó las incidencias en el enfrentamiento armado; tal como lo describe el informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico:

> En muchos lugares se distribuyó a la población una tarjeta de identificación en donde se hacía constar su religión: *"Si eras evangelice podías ir más tranquilo. Los católicos siempre corríamos más peligro, por eso mucha gente se hizo evangélico.* (…) Ese mecanismo de control fue utilizado como especie de salvoconducto, que permitiría a los evangélicos transitar con mayor libertad y no ser sujetos de revisión en los puestos de registro del Ejército en las carreteras y caminos, al mismo tiempo servía de estímulo para que las personas se hicieran evangélicas. (1999, p. 196, párrs. 632-633)

Ríos Montt accede al poder gubernamental, siendo miembro activo de la iglesia evangélica El Verbo, proveniente de una organización pentecostal con sede en California, llamada Gaspel Outreach –Extensión del Evangelio-[19] En el corto período de gobierno Ríos Montt, se rigió por el Estatuto Fundamental de Gobierno, que hizo las veces de Constitución, en cuyo documento formalmente el Estado de Guatemala, no se declaró confesional, sin embargo, en la práctica social y política el general Ríos Montt, no supo diferencial su rol de gobernante del de pastor religioso, convirtiendo -altamente influenciado por la jerarquía de su iglesia-, el espacio

[19] Gospel Outreach, ingreso a Guatemala desde 1976, y en 1979 se llevó a cabo la conversión del general Ríos Montt a la Iglesia El Verbo, renunciando a su pasado católico. (Pedron-Colombiani, 2004, p. 178)

gubernamental en lugar en prédica religiosa y práctica mesiánica fundamentalista, que puso en controversia al Estado laico en Guatemala. Fue tanto el impacto en la escalada de confrontación religiosa, que el mismo Vaticano, se hizo sensible a tal preocupación, y como una forma de promover respaldo a la iglesia católica guatemalteca, promovió la primera visita del Papa Juan Pablo II, a principios de 1983. Dicha visita papal logró oxigenar y potencializar la situación prevaleciente en la Iglesia católica y a la postre fue factor incidente en el posterior desenlace de los acontecimientos.

Al respecto de la situación prevaleciente en el contexto de la crisis religiosa, se describe la lectura siguiente:

> En cuanto al proyecto religioso, el general Ríos Montt dio a su Gobierno una tónica confesional en la que con mucha frecuencia los discursos oficiales evidenciaban la prédica de su congregación. Sus más cercanos colaboradores eran “ancianos” de la iglesia Verbo. La labor de proselitismo y propaganda religiosa dentro de las oficinas públicas era patente. En muchas de estas se oían cantos religiosos y se escribían lemas bíblicos en las paredes. Pero lo que más molestó a la población fue el carácter tan militante asumido por Ríos Montt en divulgar su credo, lo cual creó un ambiente de mucha confrontación con quienes no eran evangélicos y, mucho menos, pentecostales. Cada semana, el jefe de Estado utilizaba la cadena nacional de radio y televisión para lanzar mensajes de corte moralizante, desde la perspectiva de su credo.
>
> (…) Durante el Gobierno de Ríos Montt esta situación llegó a su punto culminante, pues las simpatías de pastores y feligreses de los grupos evangélicos sobre todo de los fundamentalistas para con el Gobierno, se hicieron evidentes. Algunos investigadores sociales han establecido que en muchos casos, pobladores del interior del país abandonaron su religión y adoptaron credos neopentecostales para poder sobrevivir este período tan convulsionado. (ASIES, 2004, pp. 63-64).

El fundamentalismo religioso insertado en la esfera gubernamental fue de tal influencia, que inició a debilitar al Estado laico y fortalecer la idea de un Estado confesional, llegando a extremos integristas como cuando: [20]

> Casi todos los líderes protestantes aprobaron e interpretaron el suceso como un acto de la Divina Providencia, mientras se preparaban para celebrar su presencia en el país. A Ríos Montt se le festejó como el "primer presidente cristiano evangélico de Guatemala", el "elegido de Dios". La Iglesia del Verbo tuvo a partir de entonces un papel activo y directo en el ejercicio del poder y la adhesión del general al credo pentecostal tuvo una fuerte influencia en la manera de concebir la sociedad y la acción gubernamental. Al presentarse como el "enviado de Dios", que había llegado a la presidencia de la República "no mediante las balas, ni los votos, sino designado por la mano de Dios" (citado por García-Ruíz, 1985, p. 19), declaraba actuar en Su nombre y obedecerlo en todo momento. "Sentía que se le había conferido una misión, la de "brindar una nueva esperanza al país, cambiar las mentalidades". (…) La Biblia, que el general siempre llevaba con él y citaba constantemente, era el instrumento privilegiado de su "cruzada contra la perversión de los valores y la corrupción". El período de gobierno de Ríos Montt es un período en el que se puso en tela de juicio la secularización del poder. (Pedron-Colombiani, 2004, p. 178)

Desde la lectura del Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, se recogen algunos datos, que ilustran el nivel de enfrentamiento religioso que se vivió:

---

[20] El fundamentalismo se propone un regreso a los estamentos básicos de los textos sagrados, que se deben leer y aplicar de manera literal a los ámbitos de la vida cotidiana
El integrismo es una postura religiosa y política por la que los principios religiosos personales tienen que convertirse al mismo tiempo en modelo de la vida política y fuente de las leyes del Estado.
El integrismo y el fundamentalismo están caracterizados por una intransigencia ideológica rígida en todas las formas de la vida social, política y religiosa y se niega a cualquier posición diferente. Integrismo y fundamentalismo son el contrario de la tolerancia.

> Durante su gobierno le dio un trato preferencial al trabajo de las iglesias protestantes en las áreas de conflicto. Frente a la pastoral social de la Iglesia Católica, la aparente apoliticidad y la actitud pasiva de las iglesias evangélicas resultaba más segura en la estrategia contrainsurgente para ejercer control en las comunidades. El anticomunismo, el espiritualismo y el sometimiento a la autoridad que predicaban estos grupos, eran factores favorables para el control en las comunidades. Así mientras se reprimía y perseguía a los católicos, se promovió y se apoyó el crecimiento de las iglesias y sectas evangélicas como alternativa religiosa que *"desviaba la atención de los creyentes de los asuntos sociales hacia la salvación personal."* (1999, pp. 195-196, pár. 630).

Finalmente, otro hecho que cerró un ciclo importante en la Iglesia Católica, fue la muerte del Arzobispo Metropolitano, cardenal Mario Casariego, en junio de 1983, casi a las postrimerías del gobierno de Ríos Montt; con lo cual el nuevo paradigma postconciliar con el que el episcopado guatemalteco había iniciado a comprometerse, se liberaba del último eslabón de la tradición reaccionaria, conservadora y anticomunista, aliada a los poderes fácticos del gobierno y de la oligarquía; cambio que vendría a reafirmar el nuevo rol de la jerarquía eclesial, devenido ya no de un individualismo arzobispal, sino desde una lectura colegiada de la Conferencia Episcopal de Guatemala, lo que va a implicar una integración con la acción pastoral y la reformulación desde una teología crítica de la doctrina social de la iglesia católica a nivel nacional.

El escenario religioso de dicho período gubernamental, generó dos consecuencias, la primera constituida por el primer enfrentamiento religioso entre católicos y evangélicos; la segunda, la comprobación a pesar de la crisis de desplazamiento de la iglesia católica, de su tradición e influencia hegemónica, que sirvió de factor determinante para deponer el gobierno de Ríos Montt. Aunque hipotético, las evidencias de las arengas místicas, las prédicas dominicales, la promoción de un "ejército iluminado por el Espíritu Santo", entre otros, prácticas propias del integrismo religioso, llevan a considerar, que de continuar Ríos Montt, en el poder, se hubiera

llegado a un retorno al Estado confesional, que los liberales habían superado desde 1871. Una de las mejores descripciones de la confrontación religiosa de la época, la proporciona Pédron-Colombani, cuando resume: “Mientras a principios de los años cincuenta la Iglesia católica emprendía una cruzada contra un régimen reformista que los protestantes, en ese momento bastante minoritarios, más bien tendían a apoyar, 30 años más tarde, el gobierno militar de Ríos Montt se apoyó en una importante corriente evangélica para su campaña contra un movimiento revolucionario al que se habían unido sectores católicos.” (2004, p. 179).

Como se ha venido señalando la base jurídica por la que el gobierno de Ríos Montt, se rigió fue el Estatuto Fundamental de Gobierno, dicho dispositivo legal en materia de libertad religiosa en el Capítulo V Garantías Individuales, en el inciso 5, estableció: “El ejercicio de todas las religiones es libre. Se reconocen como personas jurídicas las iglesias de todos los cultos, las cuales podrán adquirir y poseer bienes y disponer de ellos, siempre que los destinen exclusivamente a fines religiosos, de asistencia social o a la educación.”

Puede decirse que el texto del Estatuto en materia religiosa, fue más sucinto que el constitucional derogado, en el segundo caso se particularizaba a la situación individual del derecho de cada persona a la práctica tanto en público como en privado por medio de la enseñanza, el culto y la observancia de su religión. En el primero, se excluye tal especificación, y se opta por la institución eclesial. Sin embargo, el cambio más notorio se ubica en que mientras el texto constitucional, al otorgar la personalidad jurídica, lo hizo con énfasis en la Iglesia católica; el Estatuto otorga el reconocimiento a las iglesias de todos los cultos en general. Y entre las diferencias más contrastantes, el Estatuto suprime la exención de impuestos, contribuciones y arbitrios que la Constitución otorgaba a las iglesias de todos los cultos. Y en especial elimina, la prohibición expresa que la constitución señalaba de intervenir en política partidista a las asociaciones y agrupaciones religiosas y a los ministros de culto; ésta última determinación sintomática dado que representaba la principal limitación para que el general Ríos Montt, legitimara la jefatura de gobierno,

siendo ministro de un culto evangélico. Solo tal hecho significaba en el plano formal el retorno al Estado Confesional, por el que un ministro religioso accedía a la dirigencia del gobierno de una República, o sea algo premeditado, desde el momento de la Junta Militar de Gobierno, en donde se había sancionado el Estatuto Fundamental, y en el cual la influencia del general Ríos Montt, desde ya había perfilado el proyecto religioso no solo de difundir sino de establecer el primer gobierno protestante de línea fundamentalista neopentecostal [21] en Guatemala.

Gestión educativa del gobierno de Ríos Montt:

En el gobierno de Ríos Montt, además de su corto período, el haberse embarcado en una "guerra de pacificación", la educación no alcanzó el nivel de prioridad, salvo lo que sucedió en el sector de la enseñanza privada religiosa, en donde los centros educativos de procedencia evangélica evidenciaron una mayor expansión, y por otra parte, se consolidaron las bases de un incremento de la educación no formal en el área rural, con una aculturación de carácter pentecostal en las comunidades indígenas que hace aparecer, "… nuevas líneas de separación entre partidarios de la costumbre y pentecostales, que quebrantan el antiguo orden comunitario e introducen una pluralidad interétnica. Lejos de constituir un asunto privado, la conversión de los guatemaltecos al pentecostalismo ha tenido claros efectos sociales. En especial, ha hecho aparecer nuevos actores colectivos." (Pedron-Colombiani, 2004, p. 184)

[21] Por pentecostalismo, Pedron-Colombiani, describe: "El espíritu misionero de los pentecostales se traduce en un proselitismo virulento que se conforma durante las grandes campañas de evangelización, pero también de manera cotidiana. El deber de convertir al prójimo es un elemento que han introyectado muy bien los fieles pentecostales, conocidos por sus múltiples acciones en lugares públicos y, a veces, incluso, de puerta en puerta. Aplican de manera literal las palabras bíblicas "Ve y predica"; no esperan que los fieles se les acerquen, salen a buscarlos. Los encontramos en las plazas públicas, las calles, los mercados, proclamando la "buena nueva", contando su propia experiencia de conversión e invitando a los pasantes a convertirse. Algunos predicadores anuncian la próxima llegada de Cristo y hablan sobre la gravedad de la situación en tono amenazante. Otros eligen atraer a la muchedumbre con música y cantos…" (2004, p. 181)

El Estatuto Fundamental de Gobierno, en materia educativa en líneas generales, mantuvo la línea constitucional que había derogado. En el Capítulo VIII Cultura, determinó

> Artículo 37. La familia es fuente de la educación; los padres tienen derecho a escoger la que ha de impartirse a sus hijos menores. Se declara de utilidad y necesidad pública, la fundación y mantenimiento de establecimientos de enseñanza y centros culturales, oficiales y privados, así como la dignificación económica, social y cultural del magisterio. La formación de maestros de Educación es función preferente pero no exclusiva del Estado.

Tal artículo del Estatuto, fue una copia fiel del artículo 92 de la Constitución derogada.

> Artículo 38. Se garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente. La enseñanza religiosa en los establecimientos es optativa, pero el Estado deberá fomentarla creando las condiciones y medios para que se imparta dentro de los horarios regulares. El estado deberá contribuir al sostenimiento de la educación cívica, moral y religiosa sin discriminación alguna.

En dicha disposición se presentan variaciones en relación al precepto constitucional derogado, conserva en forma intacta lo relativo a la garantía de la libertad de enseñanza y de criterio docente, en cuanto a la optatividad de la enseñanza religiosa, la disposición constitucional la orienta a los establecimientos oficiales, mientras el Estatuto lo hace en general para todos los establecimientos tanto públicos como privados. En referencia a la contribución del Estado, para el sostenimiento de la educación cívica, moral y religiosa, la constitución la concebía con el término “podrá”, mientras el Estatuto la convierte en “deberá”, con lo cual configura por primera vez en la historia educativa del país, después de la Colonia la obligatoriedad del Estado de sostener la educación religiosa, lo que implicaba el retorno a la educación confesional, al mejor estilo de la instrucción colonial. Tal

mandato legal, perfilaba lo que podía esperarse de la educación nacional de haber tenido posibilidades de continuidad el fundamentalismo religioso al frente del gobierno de la República.

En relación a la educación primaria, el Estatuto Fundamental de Gobierno, copió íntegramente lo establecido en el artículo 94 de la constitución derogada: “Artículo 39. La educación primaria es obligatoria para todos los habitantes del país dentro de los límites de edad que fija la ley. La impartida por el Estado es gratuita.”

En lo relativo a la alfabetización de igual forma se repite la declaratoria de urgencia nacional de la alfabetización, así como el deber del Estado de organizarla y promoverla. La diferencia la hace que en el Estatuto Fundamental, se suprime que la alfabetización debe orientarse hacia la educación fundamental y la obligación de carácter social de contribuir a ésta.

En cuanto a la educación superior, el Estatuto Fundamental, cuidó mucho de no alterar las diversas disposiciones constitucionales que venían garantizando la institucionalidad de la Universidad de San Carlos, en relación a la autonomía, y el encargo de organizar, dirigir y desarrollar la enseñanza estatal superior de la Nación, así como la asignación privativa no menor del dos y medio por ciento del Presupuesto de Ingresos Ordinarios del Estado, el texto respondió a una copia fiel del contenido constitucional derogado; y en relación a las universidades privadas, continúo reconociendo a las existentes, así como al Consejo de la Enseñanza Privada Superior; en cuanto a la aprobación de la organización de nuevas universidades privadas, se introdujo el cambio consistente en que la autorización del funcionamiento de las mismas debería devenir de la Junta Militar de Gobierno.

En el campo educativo protestante, la línea de una emergente propuesta educativa surgió, correspondiendo a la neopentecostal, incrementándose a partir del gobierno de Ríos Montt, centros educativos, que venían a irrumpir en los contextos educativos evangélicos tradicionales de las iglesias llamadas históricas.

El neopentecostalismo representó un nuevo fenómeno en la relación Iglesia-sociedad, como lo es el "mercado de bienes religiosos", fenómeno que abarcó el campo educativo de la enseñanza religiosa en el sector privado, que de alguna forma, vino a dejar en segundo plano, el control de la enseñanza religiosa optativa en las escuelas públicas, como añeja aspiración especialmente de la Iglesia Católica. Pero dicho mercado religioso, entendido, según Stark y Finke en "…que las iglesias tienen que competir entre ellas para ganar miembros, quienes escogen su iglesia preferida en el mercado religioso." (Citado en Gooren H., 2009), incluyó al mismo culto evangélico y de hecho generó una expansión competitiva entre los centros educativos del mismo, lo que de alguna forma se puede explicar desde la competencia de las propias iglesias como lo identifica Gooren:

> El crecimiento de grupos pentecostales primero causa competencia intensificada por miembros con otras religiones, principalmente el catolicismo (la Renovación Carismática Católica) y el protestantismo histórico. Para poder competir mejor con los pentecostales, muchas iglesias protestantes históricas en toda América Latina ya se han "pentecostalizados." (2009, p. 5) (…) El neopentecostalismo [22] además ha desarrollado muchos productos nuevos con gran atracción para los fieles, tal como las mega-iglesias, el movimiento apostólico, la liberación de demonios, la guerra espiritual, y haciendo mapas espirituales ("spiritual mapping"). Desde los años ochenta, los neopentecostales han tenido más éxito que los pentecostales clásicos en el

[22] El neopentecostalismo (NEOP), desde la lectura del director del Centro de Formación e Investigación ESDRAS, de naturaleza evangélica, lo caracteriza como ¿Qué es lo nuevo del NEOP entonces? Del análisis y observaciones del mundo neopentecostal en Guatemala y otros países, se pueden deducir los siguientes rasgos: a) Énfasis en la unción del Espíritu y experiencias carismáticas. 2) Su creencia en milagros y maravillas. 3) La salvación es un don de la gracia de Dios que no se pierde. 4) énfasis en un evangelio de prosperidad y riqueza. 5) La guerra espiritual como eje fundamental de su teología. 6) La composición social y económica de su membrecía. 7) Nuevas formas de adoración. 8) Énfasis empresarial respecto a la administración de la iglesia y uso de los medios de comunicación. 9) Liderazgo carismático de tipo vertical. Y 10) Cambio de orientación escatológica. Entonces, el NEOP tiene énfasis teológicos, ideológicos, sociológicos, litúrgicos, eclesiásticos y organizacionales que los diferencia del pentecostalismo clásico (Ortiz, 2009, p. 3)

> mercado religioso de Guatemala. Como consecuencia principal, las iglesias pentecostales clásicas han perdido muchos miembros a las iglesias neopentecostales. (p. 6, 2009),

El golpe de Estado al golpe de Estado

El gobierno de Ríos Montt, agotado por diversas contradicciones internas especialmente con un sector de la oficialidad militar dividido, conflictuado con el sector empresarial por el aumento de impuestos, inmerso en la mayor confrontación religiosa hasta ahora conocida, y rechazado por fuertes sectores sociales por el fundamentalismo mesiánico anacrónico, desplegado; fue finalmente revelado del cargo por su propio ministro de la defensa, general Oscar Humberto Mejía Víctores, con lo cual se configura un segundo golpe de Estado, el 8 de agosto de 1983, luego de casi 17 meses que había asumido el poder con la Junta de Gobierno. El referido nuevo período de gobierno implicó una relativa apertura política y social que llevó a la convocatoria de una Asamblea Constituyente y luego a elecciones presidenciales para el mes de noviembre de 1985.

Mejía Víctores ejerció el gobierno del 8 de agosto de 1983 al 14 de enero de 1986, bajo el cargo de Jefe de Estado, que fue una continuidad de la condición de facto, y como señala el Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico:

> Aunque en los primeros meses del gobierno de Mejía Víctores se sometió al ya debilitado movimiento social a una represión que eliminó los pocos líderes experimentados que habían sobrevivido al período anterior, se inició en 1984 un proceso de recomposición amparado en las condiciones políticas del momento, como la convocatoria y proceso de elección de la Asamblea Nacional Constituyente. (1999, p. 203, párr. 652) (…) Durante el gobierno de Mejía Víctores, seguro de haber controlado en lo principal al movimiento insurgente, el Ejército siguió avanzando en el proyecto contrainsurgente, en esta nueva etapa buscando sentar las bases de una nueva institucionalidad política. (p. 205, párr.

660) El 19 de enero de 1984 el Gobierno anunció por Decretos-Ley 3-84 y 4-84 la Ley Electoral y la convocatoria a elecciones para Asamblea Nacional Constituyente a realizarse el 1 de julio de ese mismo año. (pág. 205, párr. 661)

El mandato educativo y religioso desde la nueva Constitución de la República:

La nueva Constitución Política de la República, fue aprobada el 31 de mayo de 1985, y entró en vigencia el 14 de enero de 1986, al quedar instalado el Congreso de la República y asumiera el nuevo gobernante.

En materia de libertad religiosa, como en las anteriores Constituciones, ésta se continuó garantizando orientada al ejercicio libre de todas las religiones. Dicha libertad eclesial se enfatiza además en el sujeto individuo al garantizarle a cada persona su práctica religiosa que se amplía además a las creencias, con lo cual se apertura un mayor margen de pluralidad; reiterando lo que venía observándose desde la constitución anterior, que la referida práctica religiosa individual constituía un derecho a ejercitarse tanto en público como en privado por medio de la enseñanza, el culto y la observancia, sin más límites que el orden público y el respeto debido a la dignidad de la jerarquía y a los fieles de otros credos.

Hasta la Constitución de 1945, el libre ejercicio de las prácticas religiosas, se limitó al interior de los templos, siguiendo el principio liberal de privatización de la religión; a partir de la Constitución contrarrevolucionaria de 1956, la citada práctica se amplió a lo público, ante influencia de la Iglesia Católica, y de ahí en adelante, incluyendo el texto constitucional de 1985, mantuvo ese mismo enfoque.

A pesar de la confrontación religiosa que se atravesaba y de las ventajas que el protestantismo había gozado en el gobierno recién pasado de Ríos Montt, en la capacidad de lobby ante la Asamblea Constituyente, quién aventajó en el cabildeo político fue la Iglesia Católica, a través de diputados encabezados por un defensor recalcitrante de la misma, José Francisco García Bauer, quién ya tenía antecedentes

en las pasadas constituciones, de procurar por privilegios para el culto religioso al que pertenecía, de lo cual el propio texto constitucional refleja tal hecho, cuando se reconoce la personalidad jurídica de la iglesias, con especial énfasis en la Iglesia Católica. Al respecto el artículo 37, señala: “Se reconoce la personalidad jurídica de la Iglesia Católica. Las otras iglesias, cultos, entidades y asociaciones de carácter religioso obtendrán el reconocimiento de su personalidad jurídica conforme las reglas de su institución y el Gobierno no podrá negarlo si no fuese por razones de orden público.” Dicha disposición plantea un trato desigual y hasta discriminatorio, puesto que mientras a la institución católica el reconocimiento legal le viene dado desde la propia Constitución, para las otras religiones debe provenir desde la vía gubernamental. Aspecto que en la Constitución anterior de 1965, no se dio, sino que previó un trato igualitario.

Similar que los textos constitucionales que precedieron a la actual Constitución, a partir del texto contrarrevolucionario de 1956, se continúa extendiéndole a la Iglesia Católica la titulación gratuita de los bienes inmuebles que posee y haya poseído en el pasado, siempre que hayan sido parte de su patrimonio. Al igual que las Constituciones que antecedieron exonera de impuestos, arbitrios y contribuciones a los bienes inmuebles de las entidades religiosas, adicionando siempre que se destinen al culto, a la educación y la asistencia social.

En materia educativa, el nuevo texto constitucional de 1985, continúa la tradición anti-laicista de sus antecesoras. Estableciendo en el segundo párrafo del artículo 73:

> La enseñanza religiosa es optativa en los establecimientos oficiales y podrá impartirse dentro de los horarios ordinarios, sin discriminación alguna.
>
> El Estado contribuirá al sostenimiento de la enseñanza religiosa sin discriminación alguna.

Nuevamente la influencia de la jerarquía católica había logrado salir avante, mediante la intermediación de los constitucionalistas de cuño clerical, que supieron sin mayor oposición continuar con la tradición conservadora de cuidar que no retornara a la educación el principio de laicidad. Desde un sentido estrictamente constitucional Guatemala, perdió en cuanto a la educación del Estado su condición laica, al derogarse la Constitución de 1945, a partir de la Constitución contrarrevolucionaria de 1956, la línea que se siguió fue antilaicista y prorreligiosa, que retoma la enseñanza religiosa como optativa en los establecimientos oficiales (escuelas e institutos), con lo cual además de suprimir todo principio de neutralidad educativa, se buscó evitar que pudiera surgir de nuevo una educación laica, entendida como el desarrollo de una actividad de aprendizaje que prescinde de la instrucción religiosa, y esa línea confesional es la que adopta la Constitución de 1985, considerada la de mayor avance en derechos humanos y calificada de humanista.

La única diferencia en materia confesional por parte de la Constitución de 1985 en relación con la Constitución de 1965, es que esta última declaraba “de interés nacional la educación cívica, moral y religiosa”, fórmula con lo cual ataba lo cívico y moral a lo religioso para trascender la “declaratoria de interés nacional”. En ese sentido, la Constitución del 85, se despoja de la citada declaratoria y desvincula lo cívico y moral de lo religioso; y tan solo hace referencia a la “enseñanza religiosa”.

Además de la condición de enseñanza optativa que se le continúa confiriendo a la religión, se ratificó así mismo el hecho que su sostenimiento sin discriminación alguna quedara a cargo de la contribución del Estado. Esto es equivalente, a que si diversas religiones demandan su aplicación como enseñanza optativa en los centros educativos públicos, es obligación del Estado atenderlas a todas sin diferencia alguna. Tal aspecto no se dio ni en la Constitución más reaccionaria, confesional y anticomunista como la del 56, en la que se estableció en cuanto a la enseñanza religiosa que: “El Estado no la impartirá y la declara optativa”; y por su parte la Constitución del 65, se establecía que “El Estado podrá contribuir al

sostenimiento…", y sin embargo en la Constitución que representaba la apertura democrática, continúo la línea del Estatuto Fundamental de Gobierno, en donde a partir del mismo, el "podrá", se convierte en el "deberá", de la contribución del Estado, todo lo cual encuadraba en la conveniencia del interés confesional detrás de la elaboración constitucional, y lo que hizo que en materia educativa el texto fundamental no pudiera despojarse del conservadurismo antañón.

En términos generales, la mayoría de las constituciones latinoamericanas presentan la educación estatal pública bajo el principio *"Educación Laica, Gratuita y Obligatoria",* enunciado típico de los movimientos liberales. En ese contexto Guatemala dejó ser parte de ese reconocimiento, el avance progresista impregnado desde la Reforma de 1871 y mantenido por la Revolución de 1944, fue en la Constitución del 85, ratificada su pérdida y se mantuvo el retroceso en materia educativa constitucional. De tal tríada liberal, los legisladores constitucionales conservadores mantuvieron lo de educación gratuita y obligatoria y se deshicieron de lo laico.

Lo anterior se deriva y se integra a partir de cómo constitucionalmente, los diversos textos fundamentales, como el actual han venido definiendo la libertad de religión, la cual en su art. 36, reconoce que: "El ejercicio de todas las religiones es libre…", que constituye un principio de laicidad y conquista de la Reforma de 1871, pero que a partir de la Constitución del 56, se altera, de lo que también se impregna la actual Constitución, la que dándole continuidad establece el derecho de toda persona a practicar su religión o creencia, tanto en lo público como en lo privado, por medio de la enseñanza, el culto y la observación. En donde introduce la negación a libertad de cultos como el laicismo lo proclama en cuanto a reconocer la práctica de libertad religiosa limitada al ámbito de lo privado; al ampliar los textos constitucionales al ámbito público e incluir en ese espacio a la educación, justifica la enseñanza religiosa en los centros educativos públicos. A pesar de dicha correlación de seguimiento en las tres últimas constituciones -1956, 1965 y 1985-, de la optatividad de la enseñanza religiosa, y a pesar de la confesionalidad de tales textos

fundamentales, producto de la ventaja del lobby y la mediación de los personeros de la iglesia católica, han fracasado en su aspiración de lograr la declaración expresa de la enseñanza religiosa obligatoria, que implicaría el retorno a la colonialidad educativa de la plena enseñanza confesional, por lo que su mayor triunfo ha sido erradicar de la vida constitucional la figura del laicismo en la educación. .

Entre otras disposiciones relativas al campo educativo la Constitución del 85, reiteró la mayoría ya establecidas con anterioridad, en especial lo relativo a las libertades y derechos educativos fundamentales tales como:

- El derecho a la educación, en el sentido que corresponde al Estado la obligación de proporcionar y facilitar educación a sus habitantes sin discriminación alguna.

- Garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente. (Art. 77)

- Reconocimiento de la libertad educativa, en el sentido de otorgar a los padres de familia el derecho a escoger la que ha de impartirse a sus hijos menores. (Artículo 73).

- La educación impartida por el Estado es gratuita. (Art. 74)

- La declaratoria de la alfabetización de urgencia nacional y la obligación social contribuir a ella, así como que el Estado debe organizarla y promoverla con todos los recursos necesarios, que casi es un calco de lo establecido en la Constitución de 1965.

- La obligación de los propietarios de empresas industriales, agrícolas, pecuarias y comerciales a establecer y mantener, de acuerdo con la ley, escuelas, guarderías y centros culturales para sus trabajadores y población escolar. Aspecto que ha estado infortunadamente carente de esa ley encargada de su regulación específica. (Art. 77)

- La educación que los habitantes tienen derecho y la obligación de recibir, reconociendo para el efecto como obligatorios los niveles educativos de educación inicial, preprimaria, primaria y básica, dentro de los límites que la ley fije, (Art. 74) Así mismo, al igual que la Constitución de 1965, que menciona e incluye por primera vez la obligatoriedad estatal, en cuanto a los estudios diversificados, la Constitución de 1985, también lo continúa disponiendo: ”El Estado promoverá la educación especial, la diversificada y la extraescolar.”

- La obligación del Estado de proveer y promover becas y créditos educativos, (Art. 74), y que en las diversas constituciones en que ha aparecido no ha pasado de ser un mandato parcialmente cumplido por su limitación reflejada en los presupuesto y planificaciones operativas del Ministerio de Educación, lo cual ha venido demandando un desarrollo legal más apegado al espíritu constitucional.

- El funcionamiento de los centros bajo la inspección del Estado, y la obligación de éstos de llenar por lo menos los planes y programas oficiales de estudio. (Art. 73). Y que también se acerca a un calco de lo dispuesto en la Constitución de 1965,

Entre las disposiciones novedosas que en materia educativa se impulsó en la Constitución de 1985, se encuentran:

- La declaratoria de interés nacional de la educación, la instrucción, formación social y la enseñanza sistemática de la Constitución de la República y de los derechos humanos. (Art. 72) Al margen de la innecesaria redacción redundante de su contenido, con el tiempo se ha convertido en otra ficción jurídica, por su inaplicación en la realidad curricular nacional.

- El goce de la exención de toda clase de impuestos y arbitrios a los centros educativos privados. (Art. 73) Y cuya actividad ha generado más efectos perniciosos que positivos, derivando en un aprovechamiento lucrativo y en una

conversión mercantilista de la práctica de la educativa en muchos de los casos, además de disfrazadas evasiones al fisco.

- Y probablemente, el mayor avance e innovación que en materia educativa ofrece la nueva Constitución, es el reconocimiento de la educación bilingüe, a nivel constitucional, estableciendo para el efecto que en las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe. (Art. 76).

  Sin embargo, la notoria falta de especialidad educativa en los legisladores constituyentes, hace que la introducción a nivel constitucional de la educación bilingüe, se hiciera sin la contundencia necesaria, y solo refiriera a la impartición de la enseñanza bilingüe en escuelas indígenas, sin otorgarle la connotación interés nacional, como si se planteara con otros temas.

- El otro aspecto relevante en el mismo artículo 76, lo hace la definición de la administración del sistema educativo, el cual determina que deberá ser descentralizado y regionalizado. Dicho precepto constitucional fue observado plenamente en los primeros gobiernos que sucedieron a la promulgación de la Constitución, no así en el tercer gobierno, que en el afán de introducir una figura privatizante de la educación, de facto determinó la administración del sistema educativo nacional en departamental, suprimiendo las direcciones educativas regionales y sustituyéndolas en departamentales, en clara contraversión a lo establecido constitucionalmente. [23]

- En cuanto al magisterio, la Constitución de 1985, es la más amplia y generosa en cuanto a la protección de los derechos magisteriales, mientras las anteriores Constituciones, no habían pasado de determinar que la formación de maestros

[23] Tal aspecto se especificará en el análisis de los contextos de gobiernos vinculados a tal hecho.

de educación es función preferente del Estado (1965), la actual Constitución es pródiga al establecer:

> Artículo 78.- Magisterio. El Estado promoverá la superación económica social y cultural del magisterio, incluyendo el derecho a la jubilación que haga posible su dignificación efectiva.
>
> Los derechos adquiridos por el magisterio nacional tienen carácter de mínimos e irrenunciables. La ley regulará estas materias.

Transcurridos treinta y tres años de la promulgación de la Constitución, el magisterio y sus organizaciones no han reparado en que tal Constitución le confiere el derecho de disponer de una ley específica orientada a garantizar sus derechos adquiridos, y es así como dicha ley nunca se ha emitido. La razón más esgrimida por algunos para justificar la inobservancia señala, es que se dispone del Decreto 1485. Sin embargo, el Decreto 1485, fue emitido en 1961 y la Constitución en 1986, por lo que el mandato constitucional hace referencia a una ley distinta y nueva, cuyo espíritu es modernizar la superación económica, social y cultural del magisterio.

- Otro aspecto innovador es la declaración de interés nacional de la enseñanza agropecuaria, y la creación como entidad descentralizada y autónoma la Escuela Nacional Central de Agricultura, a nivel de enseñanza media, rigiéndose por su propia ley orgánica, correspondiéndole una asignación no menor del cinco por ciento del presupuesto ordinario del Ministerio de Agricultura.

- En cuanto a la educación superior, lo novedoso fue el incremento a la Universidad de San Carlos, de la asignación privativa constitucional, de la que ya gozaba, del dos y medio por ciento al cinco por ciento del Presupuesto General de Ingresos Ordinarios del Estado.

- Siempre en materia de educación superior, en cuanto a las universidades privadas, les otorgó de manera independiente su proceso de autorización de funcionamiento, a cargo del Consejo de la Enseñanza Privada Superior, sin necesidad de pasar a autorización del ejecutivo como determinaba la Constitución de 1965.

En el ínterin del gobierno de Mejía Víctores, se dio un paso de incidencia educativa, como lo fue la creación del Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, mediante Acuerdo Gubernativo No. 1093 de fecha 20 de diciembre de 1984, posteriormente el Ministerio de Educación emitió el Acuerdo No.997 de fecha 10 de julio de 1985, por el cual establece que el PRONEBI, cuyo objetivo nacional se traza en proporcionar educación preprimaria y primaria en forma bilingüe bicultural a la población escolar indígena del país. Un estudio de tal hecho lo describe desde la lectura siguiente: "… en 1984 se institucionalizó el Programa Nacional de Educación Bilingüe, que busca impartir una educación bilingüe, de pre-primaria a cuarto grado, a 260,000 niños indígenas hacia el año 1990, en las cuatro lenguas indígenas mayoritarias: quiché, cackchiquel, mam y kekchí. (Chang C., Yat J., Levenson D. y Mack M.,1990, p. 32)

El 14 de noviembre de 1983, por medio del Acuerdo Ministerial No. 869-83, se ratificó el Convenio No. 3-77 entre el Ministerio de Educación y el gobierno de Francia, por el cual se reconocía el Programa Nacional de Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo –NUFED-, que desde 1978, venían impulsándose.

Uno de los hechos que más recuerdan la gestión educativa de Mejía Víctores, lo fue el haber decretado ante una huelga magisterial, como estrategia para disolverla, el cierre anticipado del ciclo lectivo de estudios y la declaratoria de promoción automática de toda la comunidad escolar, decisión a lo castrense con lo cual, por primera vez en la historia educativa, no hubo ningún estudiante que no haya aprobado para el curso inmediato superior, y en la que la formación pedagógica fue excluida y demeritada ante la táctica de supeditación gremial.

Aprobada la Constitución de la República, se convoca a elecciones para elegir a nuevos gobernantes y al Congreso de la República, tal proceso se da entre bastidores el primer enfrentamiento político-religioso, por una parte el sector protestante representado en los neopentecostales, quienes habiendo ya experimentado el poder político en el corto período de Ríos Montt, por medio del golpe de Estado, buscan retomar por la vía constitucional el poder ejercido, para lo cual surge como candidato Jorge Serrano Elías, quién había sido presidente del Consejo Estado, un organismo creado por Ríos Montt y miembro activo de la Iglesia El Shaddai. Por su parte, la Iglesia Católica, con más recorrido en el quehacer político, disponía de una estructura partidaria internacionalmente vinculada a la Acción Católica, como política Vaticana, la cual era el partido Democracia Cristiana. En esa orientación se decanta la jerarquía episcopal, y convocan a toda la base católica para que orienten adecuadamente su voto de acuerdo al interés católico, de lo cual la carta pastoral “La verdad Os hará libres”, es el punto de partida que se disemina en sermones y movilización pastoral, que logra hacer llegar su mensaje a la ese entonces mayoría religiosa poblacional y ante una comunidad protestante tradicional no convencida de la conveniencia de la participación política desde las secuelas dejadas del gobierno de Ríos Montt, se genera un escenario que permite una amplia victoria en las urnas de la Democracia Cristiana, llevando como presidente electo, al Licenciado Marco Vinicio Cerezo Arévalo, que vendría a representar el retorno al orden constitucional y la apertura democrática del país.

Transición al gobierno de Marco Vinicio Cerezo Arévalo

El licenciado Marco Vinicio Cerezo Arévalo asume la presidencia de la República, para el período de gobierno del 14 de enero de 1986 al 14 de enero de 1991. Su gestión inicio con un fuerte apoyo popular por significar el régimen que aperturaba el proceso de democratización del país, y se distinguió por su naturaleza desarrollista, en donde destacó principalmente: la continuidad de la política de "neutralidad activa", ante el conflicto nicaragüense, sostenida en su inicio por los gobiernos militares de Ríos Montt y Mejía Víctores; así mismo, por la convocatoria a los procesos de Esquipulas I y II, éste último donde se suscribió el documento denominado "Procedimiento para establecer la paz firme y duradera en Centroamérica", esfuerzos reconocidos como el inicio de la búsqueda de una resolución pacífica y con ello el proceso de paz en el área centroamericana, de cuyo fruto se derivó la instalación de la Comisión Nacional de Reconciliación –CNR-, que jugó un papel incidente en la génesis de la negociación del proceso de paz en Guatemala. Otro aspecto reconocido lo fue la política de "concertación social", que derivó en el resurgimiento de la movilización social, la rearticulación sindical, frecuentándose las protestas sociales, a las que el presidente Cerezo denominó "la musiquita de la democracia". Un acontecimiento que resaltó de esa política lo constituyó, el llamado que en octubre de 1987, la CNR hizo al "Diálogo Nacional", como compromiso de Esquipulas II, y que representó un verdadero laboratorio de diversidad participativa y propositiva social, de cuyos antecedentes como lo señala el Estudio histórico de ASIES (2004), surgió la identificación del sector indígena como "maya", para distinguirse de los ladinos, así como su base documental posteriormente sirvió de referente al contenido de algunos de los Acuerdos de Paz. Otra política novedosa impulsada por el presidente Cerezo, lo fue la denominada "Doctrina de la Estabilidad Nacional", que sustituyó a la de seguridad nacional, y que le representó animadversión con el sector duro del ejército, que miraba como amenaza los procesos de democratización y diálogos de acercamiento con la guerrilla.

A pesar que el gobierno de Cerezo, contó a su favor, con el inicial desarrollo de un nuevo orden constitucional, que produjo entre otras instituciones a la Corte de Constitucionalidad, El Tribunal Supremo Electoral y al Procurador de los Derechos Humanos, el escenario en que se insertó por aperturar un régimen democrático, estuvo sujeto a difíciles desafíos y tensiones siendo una de ellas la del ejército, cuyo sector renuente a los cambios institucionales a lo que se agregaba el hecho de conservar control sobre buena parte de la administración pública, hacía que ejerciera presión en defensa proteccionista de sus intereses, lo que incluso llevó a la orquestación de varios intentos de golpes de Estado. “La exigencia de una victoria militar a toda costa sobre la guerrilla, produjo una parálisis del proceso de paz.” (ASIES, 2004, p. 74) (…) “Surge la organización de los “Oficiales de la montaña” opuestos al proceso de paz.” (p. 74)

La institución armada previo a entregar el poder político como resultado de las elecciones convocadas, buscó por una parte blindarse contra toda consecuencia legal, y por otra, mantener el control del futuro gobierno electo, era una forma variada e indirecta de pretender una similar supeditación como la ejercida en el pasado con el presidente Méndez Montenegro; de ello lo reseña el Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (1999, pp. 211-212, párr. 682)

> Entre las elecciones y la toma de posesión de Vinicio Cerezo el Gobierno de Mejía Víctores aprobó una serie de decretos que mantenían algunos aspectos principales de su proyecto militar. Entre el 1 y 14 de enero se emitieron 33 decretos-leyes que se relacionaban, entre otros, con la continuación del Proyecto de Asistencia de las Áreas de Conflicto, la amnistía general para delitos políticos y comunes ocurridos entre marzo de 1982 y 1986, la creación del Consejo de Seguridad del Estado, el reconocimiento de las patrullas civiles como órganos civiles a cargo del Ministerio de la Defensa y una nueva Ley Constitutiva del Ejército, entre otros.

Otro sector enfrentado a la gestión gubernamental lo fue el empresarial, el que rechazó todo reordenamiento económico y modernización tributaria que proponía entre otros aspectos una reforma impositiva. “Finalmente, el proyecto de reforma fue drásticamente recortado y se evidenció una vez más el poder político del empresariado y su capacidad de desestabilización de un Gobierno que plantea un aumento de la carga impositiva.” (ASIES, 2004, p. 72).

Todo ese enfrentamiento de correlación de fuerzas, generó un fuerte desgaste en el gobierno del presidente Cerezo, generando un clima político de mucha tensión, que lo llevó a un distanciamiento del apoyo popular inicial y en especial con sectores representativos de la sociedad civil, “…que se sintió frustrada en sus expectativas de una política gubernamental afín a sus demandas.” (ASIES, 2004, p. 72) (…) “Dentro de un contexto en el cual el Gobierno ya se encontraba desgastado ante la opinión pública por su falta de transparencia, y carencia de apoyos…” (p. 72). Todo ello sumado a graves denuncias de corrupción, le hizo perder credibilidad ante los sectores populares, entablándose una dura confrontación, que generó una crisis económica devenida de una faltad de liquidez financiera inducida por los poderes fácticos tradicionales.

Desde la incidencia del conflicto armado interno, se dio un incremento tanto en la actividad guerrillera como en la violencia política generalizada, ejemplo de lo cual son los asesinatos del dirigente demócrata cristiano Danilo Barillas, de la antropóloga Myrna Mack, por miembros del Estado Mayor, la masacre de Santiago Atitlán, por un pelotón del ejército; la masacre de la aldea El Aguate, por parte de la guerrilla; el asesinato del dirigente demócrata cristiano Héctor Oquelí; el asesinato del estadounidense Michael Devine y una serie de ejecuciones extrajudiciales, todo lo que implicó una escalada de violencia contra el movimiento popular que hizo que alguna institución la calificara como comparable con los niveles alcanzados en los años de 1980.

Relación Estado-Iglesia en el gobierno de Vinicio Cerezo

Los niveles de enfrentamiento político-religioso devenidos del período de gobierno protestante de Ríos Montt, se fueron aminorando desde el golpe de Estado de Mejía Víctores, y ya con el gobierno de la Democracia Cristiana, la Iglesia católica, reasumió el control en cuanto a la incidencia y al protagonismo históricamente recurrente, y aparentemente las aguas volvieron a su cauce; y con tal estabilidad que el régimen demócrata cristiano proveía a la Iglesia católica, todo derivado de una antigua relación que identificaba mutuamente a ambos, que se remonta como lo describe Johnson:

> Alrededor del derrocamiento de Arbenz en 1954, el grupo pro-Iglesia más importante era el Movimiento de Afirmación Nacional de Cristiandad (MANC), (…) El grupo tenía un núcleo activo de unas cien personas y luchó fuertemente desde 1954 hasta la época en que fue promulgada la Constitución de 1956, a fin de presionar y conseguir la derogatoria de las leyes anticlericales (…) De acuerdo con algunos fundadores del MANC –el cual se transformó pronto en el Partido Democracia Cristiana-, los líderes de dicho movimiento estaban muy cerca del ahora difunto Rosell y Arellano, arzobispo de Guatemala, tanto en cuestiones relativas a la Iglesia como a la política en general. (1970, pp. 155-156) (…) Después de que la Constituyente de 1956 hubo concluido, como ya se dijo, el MANC se disolvió y sus miembros optaron por incorporarse a otros partidos y algunos por retirarse de la política partidista. Unos pocos de los antiguos miembros del MANC, sin embargo, decidieron formar un nuevo partido político permanente; se trataba de elementos muy allegados al arzobispo Rossell y Arellano y juntos esperaban formar un partido progresista que usara los principios cristianos como base de su actuación. (…) El nuevo partido fue llamado Partido Democracia Cristiana Guatemalteca (PDCG o, más corto, DCG o DC). Este nuevo partido, como los grupos de presión que existieron antes, tenía relaciones muy estrechas con la Iglesia, lo cual significaba que el arzobispo era consultado sobre muchas cuestiones importantes. (p. 163)

Alrededor del grado de autonomía del partido Democracia Cristiana, en cuanto a la Iglesia católica, ha sido debatido a lo largo del tiempo, lo verificable ha sido la escisión al interno de dicho partido, en dos facciones una conservadora y otra liberal, y el predominio final de ésta última, con lo cual se superó la línea anticomunista reaccionaria y se desvinculó de la confesional religiosa, asumiéndose una postura de apertura ideológica. Lo anterior no implicó que al ganar las elecciones la Democracia Cristiana, con lo cual ejercía por primera y única vez el poder político, no mantuviera estrechas relaciones de identificación y afinidad con la Iglesia católica. El análisis a continuación, describe, la redimensión a la que había accedido la Democracia Cristina:

> El partido Democracia Cristiana era un partido bien organizado, inspirado en la doctrina social de la Iglesia, y con una posición anticomunista. Se originó en tiempos del arzobispo Rossell Arellano, dentro de los cuadros de Acción Católica y poco a poco fue haciéndose un partido de centro con un ala universitaria situada un poco más a la izquierda, aunque sin abandonar su postura anticomunista. Aun así, para algunos sectores del Ejército y de los empresarios, los demócratas cristianos eran vistos como un grupo de comunistas disfrazados. Finalmente, cuando los universitarios se apoderan del partido y surge el liderazgo de Vinicio Cerezo, le confieren un contenido desarrollista, que se hizo merecedor de apoyo interno e internacional al mismo tiempo que una posición conveniente con los planes de democratización del Ejército. (ASIES, 2004, p. 71)

Sin embargo, el escenario religioso, aún con la preponderancia de un gobierno pro-católico, ya no fue el mismo de siempre, un nuevo actor emergente, irrumpió para reconfigurar a la posteridad la correlación de la incidencia religiosa en la política nacional. Y tal nuevo actor fue la Iglesia protestante neopentecostal, que desde la experiencia gubernamental de Ríos Montt y la participación electoral de Serrano Elías, se ganó el espacio de presencia política. De esa suerte, dos actores religiosos protagonizaron la disputa por el mercado de bienes simbólicos de salvación. La Iglesia católica que venía de emprender una estrategia de defensa de sus intereses

tradicionales amenazados por un lapso de año y medio, por primera vez desde el plano de la competencia eclesial, pasó a una situación de mutua relación con el gobierno de turno. Hay diversas opiniones que buscan distanciar al gobierno de la Democracia Cristiana de una relación estrecha con la Iglesia católica, sin embargo los hechos que registra la historia demuestran lo contrario, por su parte el gobierno demócrata-cristiano, buscó en la Iglesia Católica, un apoyo de legitimación social, tal los casos cuando se integró la Comisión Nacional de Reconciliación, en donde la dicha Iglesia, se le dio un rol de protagonismo especial, habiendo sido presidida por el obispo Rodolfo Quezada Toruño, quién en el carácter de delegado titular por la Conferencia Episcopal, fue acompañado del obispo Juan Gerardi Conedera, en calidad de delegado suplente. El otro caso lo hizo la intervención solicitada al Arzobispo Próspero Penados del Barrio, como mediador en la negociación entre el gobierno con el sector privado, como el resultado del rechazo de éste último del Programa de Reordenamiento Económico y Social, y que deparó una mediación fallida, como lo relata Mario Monteforte Toledo, que recupera la declaración del propio presidente Cerezo:

> El CACIF desplegó una enorme campaña de escritos y rumores para desnaturalizar el proyecto y buscar el apoyo de la clase media contra éste; llegó hasta publicar que era el primer paso hacia la transformación comunista del país. La economía entera entró en un inquieto marasmo (...). Bajo enormes presiones se celebró en la finca Santo Tomás la famosa reunión de los dos Estados Mayores, con el Arzobispo (Próspero) Penados como mediador. Tuve que aceptar veintiséis de las veintisiete enmiendas contra el proyecto de Reforma Fiscal, así como renunciar a cualquier política reformista que afectara los intereses del poder económico. Todo esto era, en pocas palabras, un pacto donde yo virtualmente renunciaba a gobernar el país. La alternativa era el golpe de Estado y la entrega del poder civil al poder económico, aparte del fin del proceso democratizador que había comenzado en 1986, después de más de treinta años de dictadura y de luchas. (Monteforte, 1998. *Vinicio*, citado en ASIES, 2004, p. 72)

Por su parte la jerarquía de la Iglesia católica, correspondió institucionalmente al intervenir en coyunturas propicias a favor del gobierno, tal como lo evidencian diversas declaraciones y cartas pastorales de la Conferencia Episcopal, y como se puede desprender de las expresiones siguientes:

> … a través de los principales mensajes de la CEG, vamos a descubrir los más significativos acontecimientos que entonces se dan y también la posición oficial de la Iglesia católica en ese intrincado camino hacia la democracia. En mayo de 1987, motivada por la huelga de los trabajadores del Estado –sector poderoso pero no muy querido por la población por los abusos burocráticos y deficiencias en los servicios públicos- la Iglesia a través de los Pastores manifiesta comprender su situación pero al mismo tiempo invita a reflexionar y lamenta que se pretenda solucionar los problemas a través de medidas de hecho… (…) En septiembre los Obispos intervienen, con ocasión del debate público sobre el ordenamiento tributario, haciendo pública una exhortación pastoral ***"Sobre el Bien Común"*** en la que (…) Lamentan la forma alarmista y sesgada cómo los medios de comunicación social han manejado la información sobre "el paquete tributario"… (Bendaña, 2001, p. 200) (…) los Pastores invitan a los católicos y hombres de buena voluntad a luchar por la unidad… (p. 201)

El intercambio de aportes comunes entre gobierno demócrata-cristiano e Iglesia católica generó un escenario de proyección e incidencia social que reconfiguró el rol eclesial del catolicismo, lo que llevó al arzobispo Penados del Barrio, en 1990 a fundar la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala -ODHAG-, que llegó a tener una presencia activa en la verificación y denuncia en el cumplimiento de los derechos humanos. Todo ese papel activo llevó a representantes de la jerarquía eclesial católica a desempeñar una estratégica intervención en el acercamiento al diálogo con la guerrilla, que le derivó en fuertes tensiones con el ejército, que las percibió como acciones de intermediación gubernamental que desbalanceaban políticamente el enfrentamiento armado a favor del movimiento guerrillero. "Tampoco agradó al Ejército que se iniciaran contactos

con la guerrilla con la mediación de la Iglesia Católica para entablar conversaciones de paz. Esta situación motivó al menos cinco intentos de golpe de Estado que el Gobierno sofocó durante su período.” (ASIES, 2004, p. 71).

Sin embargo, como el fracaso según se dice es “huérfano”, en las postrimerías del gobierno demócrata-cristiano, hasta la misma jerarquía de la Iglesia católica, buscó distanciarse de su aliado político, ante el desgaste y lastre popular, social y de transparencia, que solo potenció contrario a los intereses e imagen política del sector católico, al nuevo actor emergente, como lo fue el protestante. La narrativa a continuación ilustra tal acontecimiento:

> A medida que pasa el tiempo y no puede realizar las reformas que se había propuesto el gobierno demócrata-cristiano guatemalteco, (…) entra en un proceso de desgaste y descomposición, a tal grado, que se pierde la popularidad con que había ganado. (…) A esto se añade otro elemento: el partido DC que supuestamente nació cristiano y democrático; inspirado en la Doctrina Social de la Iglesia, como su mismo nombre lo indica, sin embargo conociendo a sus componentes, entre los cuales había algunos bien formados y consecuentes con los postulados y el espíritu del partido, había muchos que de cristianos solo tenían el nombre, totalmente ajenos a la doctrina y práctica cristiana, por lo que fácilmente se dejaron involucrar en los rudos juegos de la política y del poder, manejados por algunos auténticos mafiosos y corruptos incrustados dentro del partido que llegaron a hacerle la vida imposible a los más honestos y consecuentes, con los que terminaron perdiendo hasta su propia identidad y valores distintivos, en otras palabras, se suicidaron políticamente. (Bendaña, 2001, p.235).

En el campo de la enseñanza religiosa, desde lo meramente formal, ya la Constitución de la República de reciente inauguración, había fijado su lineamiento en la que se reconocía la enseñanza religiosa optativa cuya impartición corría por sostenimiento del Estado. La reforma a la Ley de Educación, surgida a finales del

gobierno demócrata-cristiano y no a iniciativa de éste, tampoco pudo variar tal escenario por la jerarquía constitucional; consecuentemente, la educación pública no varió, aunque tampoco el Estado se embarcó en el sostenimiento de la enseñanza religiosa, ni tampoco ésta representó cobertura alguna en los centros educativos oficiales, dado que el interés religioso estaba focalizado a otro sector. El crecimiento específico de la enseñanza católica, se verificó en el sector privado urbano y a nivel de comunidades pastorales, desde un modelo que no ofrecía muchos cambios al incremento experimentado en los años sesenta y que Johnson lo describió en los términos de: “Aunque hay excepciones importantes, la educación católica tiende a ser para los hijos de la élite. La Iglesia ha fundado escuelas excelentes, generalmente caras, en la ciudad de Guatemala, a las cuales asisten los hijos de la élite nacional y otros de la clase alta y media-alta.” (1980, p. 76)

Durante el gobierno demócrata-cristiano, surgió una primera iniciativa de reformar la Ley de Educación Nacional, proveniente del régimen militar de Kjell Lagerud, para lo cual se elaboró un anteproyecto por parte de los equipos técnicos ministeriales, asociaciones de investigación afines; y por aparte la Iglesia Católica, formuló específicamente con el fin de aportar a dicho proceso de elaboración legal, la carta pastoral colectiva del Episcopado Guatemalteco, “Educación, Desafió y Esperanza”, el 19 de abril de 1987. La racionalidad del discurso de dicha carta pastoral, fue el procesamiento del pensamiento eclesial sobre la educación devenido del Concilio Vaticano II y los documentos de Medellín y Puebla a nivel de la Iglesia latinoamericana, de donde se explica su criticidad implícita. La carta en sí es además un auto-revisionismo del rol de coparticipación histórica de la Iglesia en el estado real de la educación nacional, aunque desde luego sin reconocer las responsabilidades históricas que le corresponden.

La carta pastoral inició con un prólogo por parte del obispado que explica por sí solo la finalidad y contenido sucinto de dicho documento:

> En razón de la Constituyente de 1984-1985, los Obispos se habían pronunciado sobre el tema de la Educación, como algo fundamental para que el pueblo guatemalteco pudiera superar con dignidad el problema del subdesarrollo, la dependencia, y la pobreza. En esta ocasión, los Obispos, después de una larga reflexión, proponen al pueblo guatemalteco un extraordinario documento sobre la educación. Este documento tiene una urgencia nueva: debe ser un documento que se anticipe a la promulgación de la Ley de Reforma Educativa, que habría de publicarse ese mismo año, de forma que ilumine este trabajo tan importante. Los Obispos denuncian la precaria situación en tema de educación en Guatemala, sobre todo teniendo en cuenta que los últimos Gobiernos han dado un lugar secundario a este tema, que alcanza a una franja reducida de población, y proporciona generalmente una "educación bancaria", es decir, busca más informar que educar. Reconocen que en la nueva situación de incipiente apertura democrática, cuya institucionalización es todavía con frecuencia seriamente amenazada, el pueblo tiene derecho a exigir cambios en las estructuras sociales, pues Guatemala aún no se ha liberado de las imposiciones que prolongan la situación de injusticia y de opresión. La Carta Pastoral sobre Educación, es un documento crítico, sumamente iluminador, útil no solo para educadores católicos, sino para todo educador que se precie como tal en Guatemala; un documento oportuno en un año en el que en el ámbito sociopolítico se tomarían decisiones muy serias para superar el tiempo de guerra y de violencia, y empezar a construir la paz. (Conferencia Episcopal, 1997, p. 126)

La carta pastoral "Educación, Desafió y Esperanza", implica un avance cualitativo en cuanto a la concepción educativa de la Iglesia católica, que redefine el papel de la educación en el indígena y el campesino, desde el compromiso social, que introduce la diversidad cultural frente a la concepción dogmática tradicional, que hace especial énfasis en la modalidad de la educación no formal, como un modelo que se apresta a la educación pastoral en el área rural. Sin embargo, es poco lo que se alude, a la

educación católica en los colegios y universidades de élite social. Desde el análisis del sociólogo Rene Poitevin, la referida carta es percibida como:

> La Iglesia plantea la necesidad de pasar del asistencialismo a un proceso de formación de las personas para que sean promotoras de su propio desarrollo y liberación. Se sostiene que la caridad es la base de la actitud de la Iglesia, pero esta se traduce en multitud de servicios para combatir la miseria y la ignorancia. En la Carta Pastoral EDUCACION: DESAFIO Y ESPERANZA la Iglesia explicita un modelo alternativo de educación que permita a los sectores "marginalizados" del proceso educativo iniciarse o adentrarse en una dinámica de enseñanza-aprendizaje en beneficio de sus intereses económicos y espirituales. (1990, p. 103)

Por su parte el sector religioso evangélico, que había pasado a ser un segundo actor en la dinámica socio-política desde el escenario religioso, disputando al catolicismo la hegemonía histórica, si bien fue excluido de todo acceso al poder público, no por ello redujo su activismo eclesial y pastoral, así como tampoco se conformó a declinar por algunos de sus sectores la participación política, máxime cuando la misma coyuntura le fue favorable ante el desgaste irreversible del proyecto demócrata cristiano. La presencia intensiva sobre todo de las iglesias pentecostales y neopentecostales en las comunidades indígenas, vino a representar reconfiguraciones en el tejido social de las áreas rurales, que generaron verdaderos procesos de aculturación, que incidieron en las dinámicas identitarias socioculturales. Para generar tal recomposición en lo social requirió mediar procesos de formación, capacitación y de inducción a través de modalidades de educación no formal o extraescolar. La referida dinámica Pedrón-Colombani, lo describe en los términos de:

> Estos nuevos actores colectivos son portadores de un proyecto de vida y de sociedad compleja constituido tanto de rupturas como de continuidades. De rupturas, porque la sociedad pentecostal permite a los convertidos romper con

> su pasado, con sus antiguas pertenencias, hacerse de una nueva identidad más allá de cualquier herencia cultural. Aún en nuestros días en Guatemala la gran mayoría de pentecostales son convertidos que nacieron en una familia católica. (…) El discurso propio de dichas comunidades, que rechaza distinguir a los individuos en función de sus orígenes, de sus filiaciones familiares y locales para volverlos "elegidos del Señor", constituye una nueva vía de identificación. Al relegar a segundo plano la pertenencia a una etnia y las diferencias sociales, la ideología pentecostal propone a los individuos elegir volverse diferentes pero de una nueva manera. (2004, p. 185)

Gestión educativa del gobierno de Vinicio Cerezo

La gestión educativa del presidente Cerezo, es de las más especiales, porque a pesar que pudo haber pasado a la historia como una de las de mayor aportación a la transformación educativa, para lo cual apostó a un proyectado cambio curricular de carácter cualitativo, a la primera descentralización educativa de naturaleza regional y a una reforma a la base legal de la educación; infortunadamente, contingencias sociales con un manejo político inadecuado, dejaron en el camino dichos procesos, los cuales naufragaron en la conflictividad social. Consecuentemente, el gobierno demócrata-cristiano visualizó lo que algunos llamaron una "reforma educativa", aunque no se convocó con tal connotación, dicho proceso se sustentó en dos estrategias transformativas, que si hubiesen logrado la concreción prevista, hubieran alcanzado los efectos de una reforma educativa de incidencia transformadora en la educación nacional; tales estrategias en ese camino inconcluso de la gestión educativa demócrata cristiana: correspondieron a: la regionalización educativa y la adecuación curricular.

La regionalización educativa:

Como consecuencia de la nueva constituyente de 1985, la regionalización educativa, pasaba a ser un mandato al más alto nivel jerárquico, el artículo 76 constitucional,

en su primer párrafo dejaba establecido: “La administración del sistema educativo deberá ser descentralizado y regionalizado.” Atendiendo a tal precepto legal, le correspondía al gobierno demócrata-cristiano, su cumplimiento, desarrollo y aplicación, sobre todo por tratarse de ser el primer gobierno constitucional. Es más, la descentralización educativa regionalizada la Constitución de la República, no solo la divisó para el sistema educativo, sino la contempló como la forma de organizar la administración pública del Estado. En atención a la referida disposición constitucional, el gobierno del presidente Cerezo emite en el año de 1986, la Ley Preliminar de Regionalización, que establece ocho regiones de desarrollo.

> Como resultado del mandato tanto constitucional como (…) de la Ley Preliminar de Regionalización, se institucionaliza la modalidad regionalizada de descentralización estatal; y el Ministerio de Educación en apego a tal marco legal, inicia el proceso en 1987 de desconcentración y descentralización educativa, con la creación de ocho Direcciones Regionales, y Direcciones Técnicas Regionales, mediante Acuerdo Ministerial, las cuales estaban organizadas con una unidad administrativa y una técnica-pedagógica. Previó, asimismo, el establecimiento de juntas o consejos de asesores con la participación de padres de familia, maestros, directores y autoridades municipales; su proyección se perfiló con funcionamiento a nivel regional, departamental y distrital. A pesar de eso, tal proceso tan solo logró avanzar en cuanto a la desconcentración de funciones y tareas, no así en cuanto a los procesos de descentralización y a la participación comunitaria. En ese mismo año se formuló la planificación de la ejecución del proceso de regionalización mediante el Plan General 1987-1990. (Zamora, 2015, pp. 137-138)

El proceso de regionalización educativa inicio legalmente en 1987, mediante la emisión del Acuerdo Ministerial No. 1004 de fecha 5 de agosto de 1987, a través del cual se dio la creación de las regiones educativas y las Direcciones Técnicas Regionales. Dicha regionalización como estrategia de descentralización fue parte incluyente del Proyecto de Cooperación Técnica para la Adecuación Curricular y la

Regionalización y así mismo del Proyecto de Organización y Funcionamiento del Sistema Nacional de Mejoramiento y Adecuación Curricular, que recibieron el apoyo tanto de la UNESCO como del PNUD, mediante la suscripción del Proyecto GUA 87/001. Siendo el proceso de regionalización educativa, algo verdaderamente novedoso para la educación nacional, se contempló jornadas de información al magisterio y personal administrativo en todo el país, actividad que tuvo una duración de tres meses. Luego de esa inducción informativa se llevó al proceso de selección, nombramiento y capacitación de los Directores Regionales. Se continuó con la planificación de la ejecución del proceso de regionalización tanto para 1987, como para el Plan General 1987-1990, lo que implicó la publicación de Manuales de Organización y Funciones, de Normas y Procedimientos de las Direcciones Regionales, así como un Estudio de Funciones y Tareas del Personal de la planta central del Ministerio de Educación. Finalmente en 1988, se consolidó el Sistema de Mejoramiento de Adecuación Curricular. (ASIES-PREAL, s. f.)

Cabe mencionar que el proceso de descentralización por regionalización educativa devenido del mandato constitucional, obtuvo un desarrollo por parte de funcionarios y técnicos del Ministerio de Educación y asesores internacionales, que incluso en la actualidad no ha sido superado, sobre todo por su concepción integral, fue resultado de una socialización, planeamiento y documentación, que infortunadamente una gestión gubernamental posterior sin una sustentación jurídica suficiente lo revirtió. Si bien regionalización y adecuación curricular se visualizaron sistémicamente integrados, la primera logró sobrevivir temporalmente más allá del régimen demócrata-cristiano, mientras la readecuación curricular, naufragó en el propio régimen gubernamental de la DC, ya que la continuación que en los años 1992 y 1993 se le otorgó fue cada vez en una cobertura debilitada, con una drástica reducción de su aplicación en los centros educativos, hasta que fue suprimiéndose al carecer de respaldo institucional en los gobiernos venideros.

La Adecuación Curricular:

El planteamiento de adecuación curricular, constituyó una verdadera innovación educativa, que introdujo una serie de elementos emergentes buscando irrumpir en una larga tradición de corriente positivista y de enfoque curricular conductista, propio del plan de estudios centrado en contenidos temáticos -que daban lugar al enciclopedismo escolar-, aportando como primer antecedente una teoría curricular, sustentada en la centralidad de procesos educativos y en una metodología activa y e integradora, que si bien era el resultado de la importación de teorías y asesoría internacional, se supo adaptar a la realidad educativa guatemalteca. Al respecto, señala Zamora:

> Cabe mencionar que en la gestión educativa del año 1987, se presentan los primeros antecedentes de la descentralización curricular, con la figura de la Adecuación Curricular, desde donde se impulsó todo un proceso de reforma curricular que fracasó entre otros factores, por la carencia de una certera y efectiva socialización del mismo y por los momentos políticos adversos y no propicios a cambios curriculares. Se trató de la visualización de la descentralización del currículo, desde donde se proyectaba el establecimiento de currícula locales con participación comunitaria. En el documento "Bases y Elementos para la Adecuación Curricular" (1988), se definió el diseño del currículo centrado en el desarrollo de procesos, indicándose "que la evolución del currículo alcanza su pleno desarrollo al adecuarse al nivel local y regional. Tal adecuación del currículo a nivel local constituido como un proceso dinámico que integra la educación al desarrollo social y que incide en la validez del currículo". (2015, p. 138)

"Los Encuentros Educativos dan inicio a la reforma educativa en el quinquenio 1986/91 la cual continúa con la ejecución del Proyecto de Adecuación Curricular por el Ministerio de Educación apoyado por UNESCO. El proyecto tuvo cuatro etapas claramente identificables (Leyton, 1994): en 1987-1988, la primera, del plan piloto;

1988-1991, de aplicación nacional, y 1991-1993 de profundización.” (ASIES-PREAL, s. f., p. 142). Sin embargo, el proyecto tan solo alcanzó la primera etapa, ya que las otras se lograron parcialmente y se fueron debilitando en la medida que se reducía el respaldo institucional consecuencia del desgaste del mismo por el rechazo magisterial. La adecuación curricular se caracterizó principalmente en otros aspectos, por los siguientes:

- Para la concreción y efectiva aplicación de la adecuación curricular, se creó el Sistema de Mejoramiento y Adecuación Curricular –SIMAC-, cuya operatividad estaba prevista a concretarse en una red nacional de escuelas sede y profesionales ubicadas en cada distrito educativo, desagregados en unidades intermedias, regionales y departamentales, cuya sistematización, se anticipaba a las futuras dinámicas en red, y que por lo mismo hace que en la actualidad tal proyección no haya sido igualada mucho menos superada. El SIMAC fue institucionalizado por Acuerdo Gubernativo No. 470/89 de fecha 7 de julio de 1989, de donde se reconoció al Centro Nacional de Capacitación y Adecuación Curricular, para más adelante inaugurar la Red Nacional de Multiplicación de la Reforma Educativa y del Proceso Permanente de Capacitación. El SIMAC como unidad orgánica además de descentralizarse mediante una unidad central, unidades regionales y locales, integró y concentró las principales funciones educativas organizadas en los departamentos en cada unidad de: Investigación y Evaluación Pedagógica; Diseño, Desarrollo y Adecuación Curricular; Capacitación y perfeccionamiento del personal directivo, técnico y docente; y Tecnología Educativa.

- El modelo curricular adoptado fue el centrado en procesos y validado por integrantes del magisterio nacional. (ASIES-PREAL, s. f. p. 143). Posteriormente la dirigencia magisterial, refutó tal aspecto, indicando que se había delimitado a colectivos muy selectivos.

El modelo curricular consistía en presentar un listado de los procesos a desarrollarse en los diferentes niveles que daban unidad a nivel nacional. Dicha concepción implicaba inicialmente contemplar la diversidad intercultural, que en tal época empezaba a surgir como temática de pluralidad educativa.

- Otra previsión implicaba la concepción que la evolución del currículo, alcanzaba su pleno desarrollo al adecuarse al nivel regional y local. En ese sentido, eso connotaba el concepto de “adecuación”, que significaba adaptación contextual al educando y a la comunidad. Y cuya visualización de haberse alcanzado hubiese representado un avance, que incluso hasta la actualidad (2018), no se ha logrado verificar. Aludía a la descentralidad curricular que por primera vez se asumía con verdaderas posibilidades de concreción, y que se vio frustrada infortunadamente, para darle lugar a la continuidad del currículo desde la centralidad o lo nacional, aun así a futuro llegare a llamarse Currículo Nacional Base.

- La adecuación curricular previó en su diseño e implementación y llegó a dotar de toda una base documental de significativa sustentación. Se produjeron guías curriculares y materiales complementarios como textos, guías metodológicas, sobre la base de contextualización de las necesidades de las comunidades locales.

- Se concibió el proceso de adecuación curricular como una forma de integrar la educación a la dinámica del desarrollo social. (ASIES-PREAL, s. f., p. 162) La descentralización del currículo pretendía alcanzar su adecuación a nivel local. (p. 143)

- Partió desde la recomendación devenida del 1er Encuentro Educativo Nacional de 1987, que indicaba: “La descentralización de la educación debe hacerse en los aspectos fundamentales: técnico-pedagógico y administrativo…”, (ASIES-PREAL, s. f., p. 140), lo cual implicó asumir una descentralización integral que

> concibió más allá de la descentralización y/o desconcentración administrativa, que fue en lo que a futuro ésta continúa operando. Al concebir la descentralidad técnico-pedagógica hacía referencia a la curricular, y que ha sido y sigue siendo la gran aspiración de una reforma educativa nacional

Sin embargó, toda esa previsión, socialización y proyección de un reforma educativa, de la que no se tenía antecedentes en el ámbito nacional, que se visualizó sustentada en los tres pilares de: descentralidad regionalizada, adecuación curricular y reforma a la ley de educación; fracasa rotundamente al grado que ninguno de los pilares logra preservarse, el primero logra sostenerse al mediano plazo, el segundo al corto plazo y el último se quedó en proyecto. La razón de tal fracaso se ubica en la conflictividad magisterio-gobierno de la República. Históricamente no se registra un conflicto magisterial de la duración e impacto que el que afrontó el gobierno demócrata-cristiano, al respecto señala el Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico:

> La movilización más grande que se dio en este período fue la huelga magisterial que se inició en mayo y culminó en agosto de 1989. Durante estas trece semanas de huelga se dieron momentos importantes en los que se llegó a paralizar casi toda la actividad estatal por el apoyo que los sindicatos de este sector brindaron al Magisterio. El Gobierno adoptó medidas para provocar el alargamiento del conflicto que buscaban cansar a los trabajadores en huelga. De tal manera que muchos de los trabajadores estatales, que en principio apoyaron a los maestros, terminaron por regresar a sus puestos de trabajo. En ello influyó también el hecho de que el Gobierno comenzó a destituir a trabajadores sindicalizados tanto del Magisterio como de otras instituciones. Asimismo, hubo represión hacia los huelguistas a través de amenazas veladas o directas y mediante la utilización de las fuerzas de seguridad para disolver las manifestaciones que en muchos casos dieron resultados de varios maestros heridos en distintos puntos del país. (1999, pp. 220-221, pár. 710)

Desde la reforma a la ley de educación, se buscaba por los ideólogos de la reforma educativa en ciernes, garantizar la institucionalidad del SIMAC y de la red, tal paso constituía la primera estrategia en "…la que pretendía flexibilizar la estructura legal del sistema educativo para que se facilitara la continuidad de los procesos pedagógicos tales como la integración de las diferentes modalidades curriculares y tipos de educación." (ASIES-PREAL, s. f., pp. 142-143). Para ello desde 1987, se había elaborado un proyecto de reforma a Ley de Educación, que incluso avanzó a segunda lectura en el Congreso de la República, y que fuese detenido como consecuencia del conflicto y rechazo magisterial, a dicha iniciativa de reforma legal.

La mayoría de análisis sobre el conflicto magisterio gobierno demócrata-cristiano, lo hacen desde el abordaje de las causas e intensidad de la problemática, y cuando se procesa sobre los efectos, estos se centran en los de carácter laboral; sin embargo, se pasan por alto los más lesivos, como lo fueron los de naturaleza educativa, como lo demuestra la siguiente descripción:

> Al final el Gobierno no dio cabida a las peticiones de los maestros y estos debieron regresar a sus puestos de trabajo con la pérdida del salario de medio mes y prolongar el ciclo escolar hasta el mes de noviembre. Aunque los objetivos por los cuales los maestros y otros trabajadores estatales se aglutinaron eran más de carácter salarial y no fueron logrados, con esta huelga se puso en evidencia el carácter movilizador que las organizaciones sindicales habían alcanzado ya en los dos últimos años del Gobierno de Cerezo. Incluso la huelga magisterial tuvo una duración como nunca antes hubo en la historia del magisterio y del país. (Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, p. 221, pár. 711)

En ese sentido, las consecuencias educativas que se invisibilizan, implicaron nada menos que el costo de toda una reforma educativa en proceso. El presidente Cerezo, y su equipo de gobierno, no sopesaron en una errática política de negociación, las secuelas negativas que para el proyecto de transformación

educativa representaba la pretensión de vencer a toda costa al movimiento de huelga magisterial. Para la gestión presidencial que atravesaba su último año, inserto en un desgaste y descrédito social y enfrentado a los poderes fácticos, el conflicto magisterial fue asumido como un pulso en el que el interés que privó fue no ceder ante las demandas del magisterio, ante lo cual celebró con triunfalismo el haber forzado al sector magisterial a deponer la huelga y retornar sin ninguna reivindicación laboral. Por su parte el magisterio, buscó ya sancionado [24] y retornado a los centros educativos, como forma de represalia contra un presidente para el que había prevalecido el triunfalismo, rechazar el proceso de adecuación curricular, y en muchas regiones del país, se hicieron fogatas con las guías y demás textos de dicho proceso, a la par de la consigna de oposición de llevar a las aulas el contenido y metodología que se impulsaban. Si el presidente Cerezo y en especial su ministro de educación y correligionario demócrata-cristiano Ricardo Gómez Gálvez [25] hubiesen tenido el alcance del interés general de nación, sin lugar a dudas el orden de prioridad se hubiera encaminado a blindar la reforma educativa en gestión, y la negociación magisterial se hubiese impuesto un derrotero diferente a la mera derrota gremial, habiendo sido la reforma educativa la que hubiese recibido la primacía necesaria.

El principal asesor chileno de la UNESCO, del proceso de adecuación curricular, Mario Leyton (1994), reconoció en la oposición de la dirigencia magisterial una de las grandes dificultades para la concreción de la adecuación curricular: “El reclamo de aumento salarial detonante de la huelga de 1989, no tuvo efectos económicos deseados pero fortaleció la organización magisterial. La posición mantenida por el

[24] La sanción al magisterio de carácter salarial, por la cual se le descontó una parte de su salario mensual, se convirtió en pleno año electoral (1989), en elemento de campaña política, cuando el Ing. Jorge Serrano Elías, candidato presidencial, ofreció su compromiso por reintegrar tal descuento, lo que atrajo la simpatía de gran parte del magisterio y desde luego su voto en las urnas.

[25] En el régimen demócrata-cristiano transcurrieron los siguientes ministros de educación: Eduardo Meyer Maldonado (14/01/1986 al 01/03/1988) José Ricardo Gómez Gálvez (01/03/1988 al 22/12/1989); Carlos René Escobar Montenegro (22/12/1989 al 22/09/1990); Edgar Rolando Barrios Rodas (23/09/1990 al 14/01/1991.

gobierno abrió una gran brecha entre las autoridades educativas y los maestros, mermándose en forma considerable el impacto de la adecuación curricular." (Mejía, 1995, p. 87, citado en ASIES-PREAL, s. f. p. 160). "El proyecto se circunscribió a 400 escuelas y 2,000 de ámbito; debido a las presiones recibidas por los gremios magisteriales no se logró su generalización." (p. 161).

Entre otros logros promovidos en el área educativa en el gobierno demócrata-cristiano se encuentran:

- Previsión de todo un proceso de planificación docente, constituido en la emisión de: "Las políticas establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo y en el documento Filosofía y Estrategias Educativas 1986/1990 del Ministerio de Educación, */donde/* reafirma la importancia del currículo en el proceso de mejoramiento cualitativo de la educación. Igual importancia se le asigna al currículo en el Plan Educativo del Sector para el quinquenio 1987-1991." (ASIES-PREAL, s. f., p. 141).

- Aprobación del Reglamento de Evaluación del Rendimiento Escolar, mediante Acuerdo Ministerial No. 1356, de fecha 24 de noviembre de 1987, que comprendía: la naturaleza, fines, funciones, características, organización y registros de la evaluación escolar; criterios de promoción, las evaluaciones de recuperación y extraordinarias; la repitencia de asignaturas y grados, etc.

- Mediante Resolución Ministerial 1984 de fecha 1º de marzo de 1990, se designa al Director General de Educación Escolar, como coordinador de las Regiones Educativas, así como se le faculta para tomar las decisiones que mejor convengan al funcionamiento de las Direcciones Regionales.

- Creación de la Academia de Lenguas Mayas, como organización del Estado de Guatemala, mediante Decreto No.65-90 de fecha 18 de octubre de 1990, con el

objeto de regular el uso, la escritura y la promoción de las lenguas mayenses, así como promover la cultura maya guatemalteca.

- Mediante Decreto No.82-1987 se emite la Ley de Universidades Privadas.

- Creación del Ministerio de Cultura y Deportes, con el traslado de ocho dependencias del Ministerio de Educación que pertenecían al sector cultura, entre ellas el Instituto de Antropología e Historia y los museos oficiales.

- Se emiten los Acuerdos Ministeriales 1402-“A” del 23 de septiembre de 1988 y Acuerdo Gubernativo No. 497-90 del 12 de septiembre de 1990, por los cuales se facultan a las Direcciones Regionales a autorizar el funcionamiento de los centros educativos privados y fijar las cuotas correspondientes.

- Emisión de la Ley de Alfabetización, Decreto No. 43-86 de fecha 8 de julio de 1986, por medio de la cual se desarrolla el Comité Nacional de Alfabetización CONALFA, creado por mandato constitucional (art. 14, de las disposiciones transitorias y finales), de acuerdo al cual dicho Comité queda a cargo de la aprobación de los presupuestos y programas de alfabetización, así como de la fiscalización y supervisión de su desarrollo. Establece así mismo que el Comité se integrará por los sectores públicos y privado.

- Mediante Acuerdo Ministerial No. 193 de fecha 29 de enero de 1988, se establece el plan de estudios de los niveles preprimario y primario dentro de un currículo centrado en procesos cognoscitivos, afectivos y psicomotrices, desarrollados a través de Unidades de Aprendizaje Integrado que debían responder a las necesidades e intereses de los educandos y de la comunidad local, departamental, regional y nacional.

- Sobre la base que en el mes de junio de 1990, se había vencido el período de experimentación del Acuerdo Ministerial No. 589, que contenía el Reglamento de

Evaluación del Aprendizaje y Promoción Educativa de los Centros del Programa de Extensión y Mejoramiento de la Educación Media –PEMEM-, el 11 de enero de 1991, se emitió el Acuerdo Ministerial No. 14-91, por medio del cual se aprobaba el nuevo Reglamento de Evaluación que comprendía entre otros aspectos, los deberes y derechos de los educandos y del personal docente, los tipos de evaluación a aplicar, aspectos y criterios para evaluar, criterios de promoción, etc.

- Emisión de la Ley Preliminar de Regionalización, Decreto Legislativo No. 70-86, de fecha 9 de diciembre de 1986, por la cual se establecía el ordenamiento territorial y el funcionamiento de los Consejos Regionales de Desarrollo Urbano Rural, las ocho regiones, en que se organizaba la administración del Estado.

- Tomando en cuenta que los programas de estudios del Ciclo Básico Regular (Sin Orientación Ocupacional) habían estado vigentes sin actualizarlos durante más de veinte años, en el año de 1987, se procedió a actualizarlos con la colaboración de las universidades del país, se aprobaron las nuevas Guías Programáticas de todas las asignaturas de dicha modalidad, que se habían elaborado en un Taller de Actualización de Programas de Estudio de 1987, para lo cual se emitió la Resolución Ministerial No. 11274 “A” de fecha 4 de diciembre de ese mismo año.

Ley de Educación Nacional Decreto 12-91

Si bien es cierto, la sanción de la nueva ley de Educación, correspondió al presidente Cerezo en las postrimerías de su administración, la ley en sí no es producto de su gobierno. Contrariamente a la postura de rechazo de la Asamblea Magisterial, al proceso de adecuación curricular, en el que se careció de una propuesta alternativa, en el caso de oposición al proyecto de reforma a la ley de educación del gobierno demócrata-cristiano, el magisterio si generó una propuesta de proyecto legal, que logró finalmente su aprobación, en medio de un ambiente de

posiciones encontradas por parte de la bancada de diputados mayoritaria perteneciente a la Democracia Cristiana. De acuerdo a lo relatado por Zamora-2: (2015, p. 5)

> La actual Ley de Educación Nacional, Decreto Legislativo 12-91, constituye una de las leyes nacionales más sui generis, en vista de que rompe con los esquemas tradicionales de proponer, consensuar y aprobar una ley. En primer lugar, pasa a ser si no la única de las pocas leyes de educación en América Latina, cuya agenda de elaboración trasciende al poder político, al sector gubernamental y a la tradicional formulación parlamentaria, esto es porque se redacta en su totalidad por la dirigencia del gremio magisterial y fuera del Congreso de la República, lo que lo hace un proyecto exento de las presiones e intereses políticos ya sea partidistas o gobiernistas, de siempre.

El antecedente que privó para que el magisterio asumiera el desafió de elaborar un proyecto de reforma legal alternativo se describen en la narrativa siguiente:

> Ley vigente en ese entonces Ley de Educación Nacional Decreto 73-76 y su Reglamento, Acuerdo Gubernativo 13-77, habían respondido a un momento de emergente circunstancialidad derivado de la coyuntura del terremoto del 1976, que lo hacía un cuerpo normativo sin proyección de cambio o innovación alguno al status educativo prevaleciente, siendo de un enfoque ampliamente genérico que regulaba de una forma subalterna al sistema educativo nacional. Sin embargo, los hechos transcurridos reorientaron los propósitos de reforma legal a la educación desde otra perspectiva; fue así como tras bambalinas surgieron en el Congreso de la República dos proyectos de reforma a la ley de educación, de los cuales uno denominado “Ley General de Educación”, avanzó a mediados del año 1990, como iniciativa de ley hasta segunda lectura, ya como un proyecto gubernamental, cuya finalidad perdía neutralidad en cuanto a las consecuencias derivadas de la huelga magisterial, buscando consiguientemente mediatizar la organización magisterial, incorporar roles de fiscalización y control a las acciones

> docentes y en suma invisibilizar y disminuir la figura docente, al extremo de sustituir en buena medida tal denominación por la de “facilitador” en diversos apartados del texto legal. El proyecto de ley educativa pasaba a convertirse en el instrumento legal para que el gobierno demócrata-cristiano, se sacara la última “espinita” en contra del magisterio... (Zamora-2, 2015,pp. 8-9)

Desde otra lectura alternativa de tales antecedentes Álvarez, la enfoca en los términos de:

> Durante los últimos meses de 1990 se había impulsado, a instancias del Ejecutivo, el proyecto de “Ley General de Educación”, que en sus rasgos más generales simplificaba la ley hasta entonces vigente, sin por ello transformar en el fondo las características del sistema. Sin embargo, dicho proyecto tenía un alto contenido antimagisterial, estando sobre todo orientado a limitar la posibilidad del magisterio de movilizarse en pro de sus demandas. Ante la divulgación de esta propuesta, la Asamblea Nacional del Magisterio –ANM- lideró un movimiento de oposición a ese proyecto, logrando que en el último trimestre de ese año, y cuando ya la Democracia Cristiana había sido derrotada en el primer turno electoral, los líderes del Congreso aceptaran retirar de la discusión el proyecto que ya llevaba tres lecturas y en su lugar se discutiera un nuevo texto elaborado por una Comisión Multisectorial en la que los dirigentes magisteriales eran no sólo la mayoría de sus miembros sino sus más activos, constantes y activos participantes. (2005, p. 23)

Entre los dirigentes magisteriales que integraron la Comisión Multisectorial y que en nombre del magisterio nacional hicieron posible que un proyecto legal se convirtiera en la nueva Ley de Educación Nacional, estuvieron: Freddy Miranda (QEPD) –STEG San Marcos-, Byron Chavarría Klée –ANTEA-,[26] Égil Iván Galindo –STEG-Guatemala-, Héctor Fernando Reyes –STEG-Guatemala-, Jorge Gustavo Hernández

[26] ANTEA: Asociación Nacional de Trabajadores de Educación de Adultos.

-ANEEM-[27], Branly Martínez –ANEEM-, Jorge L. Zamora Prado -AGEFISICA-,[28] Hugo Solórzano –ANEEM-, Tomas Mendoza –AMT-,[29] Carlos Fuentes –STEG-Suchitepequez-, Williams García Monterroso –MAS-,[30] Regino Andrés Menchú –ADMCH-[31], Adolfo Enrique Rojas –AMG-[32], Walter Rodas, -AMG-, María del Rosario de León –AMEP-[33], Sucely Barrios (QEPD) –AMQ-[34], Carlos Alvarado –AMH-,[35] Mario Aroche y Silvano Oliva, UME[36] .

Entre los cambios que la nueva Ley de Educación aporta se identifican: (Zamora, 2015)

- Inclusión por primera vez de los principios legales como el conjunto de valores jurídico-educativos sobre los cuales se organiza la educación nacional. A diferencia de la regulación anterior, que no contemplaba principios, la nueva Ley los incorpora con la intencionalidad de ampliar y fortalecer la base política-filosófica de las decisiones y procesos educativos del país.

- La anterior Ley de Educación, se limitaba en materia orgánica a regular en forma central lo referente a la rectoría de la educación, entendiendo por esta al Ministerio de Educación, relegando lo relativo al sistema educativo al aseguramiento de funciones educativas. Curiosamente si desarrollaba lo relativo a Direcciones Regionales de Educación. La nueva Ley, por el contrario, parte del Sistema Educativo Nacional, para efectos de regular la organización de la educación del país. Con ello persigue tal disposición legal jerarquizar desde un escenario estructural la organización educativa, prescindiendo por lo mismo, del

[27] ANEEM: Asociación Nacional de Educadores de Enseñanza Media.
[28] AGEFISICA: Asociación Guatemalteca de Educación Física.
[29] AMT. Asociación Magisterial de Totonicapán.
[30] MAS: Magisterio Asociado de Sacatepequez.
[31] ADMCH: Asociación Departamental del Magisterio de Chimaltenango
[32] AMG: Asociación Magisterial Guatemalteca
[33] AMEP: Asociación de Maestras de Educación Parvularia.
[34] AMQ: Asociación Magisterial Quetzalteca
[35] AMH: Asociación del Magisterio de Huehuetenango
[36] UME: Unidad Magisterial Escuintleca

criterio institucional que jerarquizaba al Ministerio por arriba del sistema educativo. El enfoque de la Ley vigente, es que el Ministerio hace parte del sistema educativo, y no como estaba anteriormente que el sistema educativo hacía parte del Ministerio de Educación.

- Luego de desarrollar al sistema educativo nacional, la Ley, continúa regulando lo relativo a sus componentes estructurales, partiendo por el Ministerio de Educación, al cual le otorga una estructura en cuatro niveles:

  Nivel de Dirección Superior: Despacho Ministerial, Vicedespachos, Consejo Nacional de Educación.
  Nivel de Alta Coordinación y Ejecución: Direcciones Generales, Direcciones Regionales.
  Nivel de Asesoría y Planeamiento: Dependencias específicas de Asesoría, Planeamiento, Ciencia y Tecnología.

- La estructuración ministerial por niveles se diferencia de la legislación anterior que estructuraba al ministerio de educación en dependencias.

- Al jerarquizar la nueva Ley al sistema educativo nacional, lo está situando como el principal componente del ámbito educativo, y por lo mismo el que condiciona la estructura del mismo, derivando su importancia, de forma que si el sistema educativo en un proceso de reforma educativa no se llega afectar, no se estará accesando a una reforma estructural, sino de carácter institucional o a lo sumo técnica de alcance curricular.

- Cabe significar, que en el artículo 4 de la Ley de Educación vigente se establece un Sistema Educativo Nacional, descentralizado, regionalizado y desconcentrado en consonancia en con el artículo 76 de la Constitución de la República; lo que a su vez se ve ratificado mediante el artículo 90 de la propia Ley de Educación, cuando establece que la estructura del Ministerio de

Educación está orientada a una descentralización técnico-administrativa mediante la organización que se establezca de conformidad con el artículo 76 de la Constitución Política de la República.

- Se instala la figura del Consejo Nacional de Educación, desde el análisis comparado con estructuras ministeriales de otros contextos, sobre la base de integrarlo multisectorialmente. Sin embargo, dicho Consejo, surge debatido al interno de la propia Asamblea Nacional del Magisterio que lo estaba diseñando, porque se le otorgan varias funciones propias del Ministro de Educación asignadas constitucionalmente, con lo cual se le otorga un poder paralelo, y que derivó en que en diversas administraciones ministeriales se le asumiera “,,, como una amenaza que venía a drenar el poder del Ministro. Eso hizo que se frenara toda intención de aprobar el Reglamento de la Ley de Educación, porque en tal espacio se desarrollaba ampliamente la figura de dicho Consejo. El tradicional autoritarismo ha visto por mucho tiempo al Consejo a través del mito de debilitamiento de la figura ministerial y un empoderamiento de la representación magisterial en la toma de políticas educativas.” (Zamora-2, 2015, p. 38). Todo ello, llevó a la no instalación de dicho Consejo por el lapso de diecisiete años. Y cuando finalmente un gobierno a fin a la dirigencia del Magisterio Nacional, decidió su implementación mediante un Acuerdo Gubernativo, al poco tiempo es impugnado por inconstitucionalidad en varias de sus funciones asignadas, quedando reducido aún órgano meramente asesor.

Luego de las resoluciones emitidas por la Corte de Constitucionalidad, la recomposición legal del Consejo Nacional de Educación, queda en los términos siguientes:

Artículo 12. **Consejo Nacional de Educación**. Es un órgano multisectorial educativo encargado de conocer y analizar las principales políticas, estrategias y acciones de la administración educativa, tendientes a mantener y mejorar los avances que en materia de educación se hubiese logrado.

- Algo sumamente valioso entre las innovaciones legales que incorpora la ley vigente es el tratamiento de la comunidad educativa, y no podía ser de otra forma partiendo de los autores de la ley: los docentes. Tradicionalmente la comunidad educativa, venía siendo desde el escenario de la legislación educativa anterior un componente invisibilizado carente de reconocimiento institucional. Enfoque propio de la gestión y la regulación verticalista y autoritarista, cuya tendencia gravita en la negación de los espacios participativos. Era impensable que un sector estudiantil o de padres de familia fuesen sujetos de otorgamiento de derechos, sino tan solo objeto de obligaciones. A partir de la ley vigente, se da una jerarquización de la comunidad educativa, que pasa a ser uno de los tres componentes que integran la estructura del sistema educativo nacional.

- En la parte orgánica la Ley de Educación, al integrar al Sistema Educativo Nacional, lo hace instituyendo los dos subsistemas de educación, que en la regulación anterior se venían definiendo desde su reglamentación como subsectores del Ministerio de Educación, desde cuya óptica se limitaba a un enfoque centralizador en base a dependencias constituido por una Dirección General de Educación Escolar y otra para la Educación Extraescolar. La nueva Ley eleva a subsistemas el componente escolar y extraescolar, superando el enfoque institucionalista de giro ministerial. En especial jerarquiza la educación extraescolar, que se trataba en la legislación anterior desde un enfoque muy subordinado.

- En cuanto al Subsistema de Educación Escolar, a diferencia de la anterior legislación, la ley vigente lo integra en niveles, ciclos, grados y etapas como componentes del subsistema, distinto a la anterior cuya integración la trasladaba al reglamento de dicha ley. Entre las novedades de la ley vigente se encuentra la introducción del nivel de educación inicial como la fase de ingreso al sistema educativo nacional en atención al mandato constitucional que la instituye; la organización de la educación escolar en niveles en lugar de ciclos como lo

establecía la ley anterior; y la supresión de la llamada “castellanización” como componente de la educación escolar.

- La gran diferencia entre la organización de la educación escolarizada de la ley vigente en cuanto a la anterior, es que los grados obligatorios en lugar de nueve pasan a ser doce, producto de la diversificación del nivel de educación preprimaria que abarca tres años en etapas, diferente al año que comprendía la legislación anterior.

- En cuanto a la sistematicidad de la educación nacional, otro aporte visionario de la ley vigente es la articulación de los procesos de alfabetización en consonancia con el subsistema de educación tanto escolar como extraescolar. (Art. 99).

- En la parte orgánica de la Ley de Educación, también contempla lo relativo a los centros educativos, clasificándolos en tres tipos: centros educativos públicos, centros educativos privados y centros educativos por cooperativa

  A diferencia de la legislación anterior, la ley vigente no le da el tratamiento de “educación privada”, sino de centros educativos, preservando la unidad conceptual de una sola educación la del Estado, impartida en centros educativos de procedencia diversa. En ese sentido rompe el dualismo de educación privada y pública, que rayó en tantas dicotomías de privilegios y desigualdades.

  En relación a los centros educativos propiedad de las empresas industriales, agrícolas, pecuniarias y comerciales que la Constitución de la República, hace mención especial, se regulan en el artículo 98 de la ley, la que manda a elaborar por parte del Ministerio de Educación un reglamento específico, en donde se establezcan las sanciones por el no cumplimiento de tal obligatoriedad. Vale decir que ese es otro vació de ley, y desacato a un mandato legal por diversas administraciones ministeriales de distintos gobiernos en turno, al no dar cumplimiento a la elaboración de dicho reglamento.

Otro caso lo hacen los centros educativos municipales, que se desprende quedan sujetos al régimen educativo del Estado, cuando en el artículo 96 de la Ley de Educación se establece la obligación de las autoridades municipales de colaborar con el Ministerio de Educación, para el cumplimiento de la Ley de Educación y su reglamento.

Finalmente otra modalidad de centros educativos inserta en la ley, es la de los centros educativos privados gratuitos, a los cuales el Estado tiene la obligación subvencionarlos de acuerdo a los límites regulados en el reglamento de la Ley de Educación vigente, (Art. 33 literal r) y que viene a ser otro vació legal.

- Se incorporan las modalidades educativas a rango de ley ordinaria e instituye jerárquicamente nueve modalidades educativas:
  - ✓ Educación Inicial
  - ✓ Educación Experimental
  - ✓ Educación Especial
  - ✓ Educación Estética
  - ✓ Educación a Distancia
  - ✓ Educación Bilingüe
  - ✓ Educación Física
  - ✓ Educación Acelerada para Adultos
  - ✓ Educación por Madurez

Algunas de tales modalidades educativas, mantienen en la ley una doble connotación, en algunos casos son niveles o ciclos y a la vez modalidades, es el caso de la educación inicial y acelerada para adultos. Las modalidades educativas se dividen en la práctica contextual unas para el subsistema escolar y otras para el subsistema extraescolar, éstas últimas especifican su regulación en el artículo 32 de la Ley de Educación vigente.

De las modalidades incorporadas corresponde a la educación bilingüe, la de mayor trascendencia, en cuanto a que históricamente por primera vez se hacía inclusiva a un rango legislativo superior, la educación bilingüe desde su concepción e identidad intercultural y de etnicidad. A partir de tal inclusión se generó una jerarquización institucional de la educación bilingüe, misma que se vino a complementar y a fortalecer desde el enfoque de los Acuerdos de Paz.

- Ratifica la supervisión educativa, (Arts. 72, 73 y 74) que de facto había sido desinstalada por el gobierno demócrata-cristiano, en represalia por la solidaridad del sector supervisores con los docentes durante la huelga magisterial de 1989. Se dice de facto, porque de igual forma en la anterior ley estaba contemplada la supervisión, por lo que para deber de suprimirla era menester reformar en esa parte la ley.

  Instituye dos tipos de evaluación, la del sistema y la escolar. La segunda le da el carácter de obligatoria y permanente. Regulaciones a cuya luz se deben revisar las diversas disposiciones ministeriales que en materia evaluativa se han emitido. (Arts. 70 y 71).

- Contempla lo relativo a los recursos, programas y medios que harán posible la funcionalidad del sistema educativo nacional. El sector magisterial, puso mucho énfasis para que a nivel de ley ordinaria quedara establecido todo lo relativo a programas de apoyo, a efecto de fortalecer a las comunidades educativas de los centros educativos públicos. Dicha fundamentación legal, es la que ha servido para que los gobiernos que continuaron a la vigencia de la Ley actual, contemplaran obligadamente en sus presupuestos la adquisición de útiles escolares, textos entre otros aspectos.

- La ley asumió el parámetro recomendado por la UNESCO, en cuanto a la asignación presupuestaria del Estado a la educación, de forma que escalonadamente se fuera alcanzando un incremento anual hasta llegar al 7 %

del producto interno bruto. El espíritu de la citada disposición es que anualmente de acuerdo al aumento de la población escolar, se actualicen incrementos al presupuesto educativo nacional. De forma que un período anual que no se incrementara presupuesto, se estaría vulnerando el alcance de dicha norma legal, lo que podría ser objeto de impugnación. (Art. 102)

- Un aspecto relevante que a pesar de ser vigente no es positivo, es la flexibilidad que se instituye en cuanto a calendarios y horarios escolares, de forma que los mismos se adapten a las condiciones geográficas y económico-sociales de cada región en los diversos niveles educativos. (Art. 97) En ausencia del reglamento de la Ley se ha mantenido provisionalmente y sin fundamento alguno la disposición de los 180 días efectivos de clase, que corresponde al reglamento de la Ley de Educación derogada; se dice que es sin fundamento legal en vista que se opone abiertamente a la ley vigente, que con todo el espíritu de descentralización y contextualización educativa remite a que son las direcciones regionales de educación o en todo caso es a nivel regional donde se propondrá los calendarios y horarios escolares, tal como se comentó anteriormente el artículo 97.

  El mantener como criterio el de 180 días de clases efectivas como estándar nacional, es uno de los tantos monumentos a la más arcaica centralización de gestión educativa, criterio que responde al enfoque de una norma reglamentaria que niega todo criterio de contextualización y diversidad, ya que responde a un momento legal de un régimen de sociedad militarizada y por lo mismo de negación de espacios democráticos.

  El espíritu e interpretación integral de la ley vigente ha sido el de establecer una estructura sistémica materializada en el subsistema de educación escolar, pero que la misma se concretice en forma descentralizada, contextualizada y diferenciada tanto en lo administrativo como en lo técnico, de forma que se adecue a las condiciones geográficas, económico-sociales y a las demandas

poblacionales de cada región, como lo establece el artículo 97 precitado de tal ley.

Se ha sostenido por diversas interpretaciones sobre todo de naturaleza oficial, que ante la ausencia o mejor dicho incumplimiento en la elaboración del reglamento a la Ley de Educación vigente, es válida la aplicación supletoria del anterior reglamento de la ley de educación derogada en todo aquello que no se le oponga, con base en el artículo 106 de la ley actual que establece la autorización provisional en los términos de: “Los actuales reglamentos que rigen la educación se continuarán aplicando en todo lo que no se oponga a la presente ley hasta que no sean derogados expresamente por nuevos reglamentos.” Sin embargo cabe precisar, que dicha disposición al referirse en plural a los “actuales reglamentos”, está haciendo mención de los distintos reglamentos que rigen diversos aspectos de la vida educativa como lo pueden ser por ejemplo: el Reglamento de Evaluación del Rendimiento Escolar, el Reglamento que norma el funcionamiento de los Institutos Experimentales –PEMEM-, el Reglamento para la enseñanza libre y optativa de la religión en locales oficiales, Reglamento para el uso de edificios escolares, y tantos otros reglamentos que requieren de estar en armonización con las disposiciones de jerarquía superior emanadas de la nueva Ley de Educación.

Sin embargo, no alude ni refiere al reglamento de la Ley de Educación, para el cual en forma expresa destina una disposición que específica tal mandato como lo es el artículo 105, por el cual se establece con propiedad el término y la condición para elaborar la reglamentación de la referida ley. En consecuencia, la aplicación supletoria del reglamento de la ley derogada a la ley vigente, como una forma subrepticia de llenar el vació legal por la falta de reglamento, carece de asidero legal alguno.

La Ley de Educación Decreto 12-91, es el instrumento que rige la educación del país y que desde 27 años al 2018, ha carecido de reglamentación que desarrolle sus disposiciones legales, al respecto se ha señalado:

> El hecho que una ley sin su desarrollo reglamentario, haya podido fundamentar legalmente la jerarquización del sistema educativo, redimensionado el posicionamiento de la comunidad educativa ante la realidad de la educación del país, y logrado en definitiva sustentar jurídicamente el impulso de una diversidad de cambios en la política, en la institucionalidad y en el quehacer educativo de la nación, ha sido la mejor carta de presentación de la Ley de Educación Decreto 12-91; de donde se deduce que gozando de su reglamentación, los alcances y dimensiones de la misma implicarían mayores avances para el marco jurídico necesario y para la transformación educativa del país. Cabe mencionar que en el pasado las leyes de educación altamente orgánicas, lograban su positividad efectiva solo a través de las diversas reglamentaciones que las desarrollaban. De haber sido la actual Ley de Educación de esa clase, con la oposición reiterada a su reglamentación, hace tiempo que hubiese quedado inoperante, más la historia se encargó de demostrar lo contrario. (Zamora-2, 2015, p. 63). .

El ministro de educación que atendió esta parte final de la gestión demócrata-cristiana fue el Lic. Edgar Rolando Barrios Rodas (23/09/1990 al 14/01/1991); quién supo generar una relación de efectiva coordinación con el magisterio y enlace con la presidencia de la República. En las postrimerías de su Gobierno, a tres días de entregar su cargo el Presidente Vinicio Cerezo, despejó la gran incógnita sobre si sancionaría, vetaría o la dejaría para el próximo gobernante a la Ley de Educación Nacional, dados los antecedentes de confrontación con el magisterio. Finalmente sancionó la ley mandándola a publicarse, y cuenta el anecdotario que dijo: *“Les voy a firmar a los maestros su ley para que miren que no les guardo rencor”,* eso fue el once de enero de 1991. (Zamora, 2015, p. 14).

El gobierno demócrata-cristiano llegó al final de su gestión, inserto en un desgaste y descrédito popular y “Debido a tales circunstancias, el sentimiento generalizado de la población fue de frustración en cuanto a logros democratizadores, a oportunidades de avance político malogradas, y con relación al proceso de apertura que estaba todavía a merced de las concesiones del Ejército.” (ASIES, 2004, p. 74)

También cabe reconocer en justicia que otro ámbito que no tuvo implicación socio-política directa, y por ello no fue de la percepción de los sectores populares, lo representó el haber allanado el camino para la paz, ejemplo de lo cual lo fue entre otros la firma de los “Acuerdos Básicos para la Búsqueda de la Paz por Medios Políticos”, el 30 de marzo de 1990 en Oslo, Noruega.

La administración de gobierno del presidente Cerezo en materia educativa, tuvo en sus manos si no una opción de transformación, si de cambio incidente en la educación del país, quizá la más avanzada y progresista propuesta en todo el siglo XX, y en una mala maniobra de conducción política la echó a perder irreversiblemente, legando al país las mismas condiciones educativas de rezago estructural con que recibió la presidencia: “ …los índices de cobertura manifiestos en los últimos años, se estima que para 1990 estarían fuera del sistema educativo en el nivel preprimario 422,000 niños en edad de 5-6 años; en el nivel primario 748,000 niños en edad 7-14 años, y en el medio 962,000 jóvenes en las edades comprendidas entre 13 y 20 años. En total, éstos representarían el 59% de la población conjunta en esos grupos de edad.” (Campang J, Levenson D. y Mack M. 1990, p. 33)

Transición a los gobiernos de Jorge Serrano Elías y Ramiro de León Carpio

La asunción a la presidencia de la República de Jorge Serrano Elías, representó el primer relevo democrático en el reciente período constitucional, y el ejercicio de su presidencia abarcó del 14 de enero de 1991 a 1 de junio de 1993, dado que no logró concluir el período oficial resultado de un autogolpe de Estado, dirigido por el mismo presidente Serrano el 25 de mayo de 1993, resultado del cual suspendió la Constitución, disolvió el Congreso Nacional y el Tribunal Supremo, anunciando una Asamblea Constituyente todo bajo la justificación de frenar la corrupción y el chantaje político, especialmente en el Congreso de la República, y que en parte su mismo gobierno había incentivado al principio y que terminó perdiendo control.

Dabroy (2014, p. 45), aporta una lectura descriptiva de tal proceso de transición política:

> Serrano Elías recibía el 14 de enero de 1991 el poder político de manos de Vinicio Cerezo Arévalo. Jorge Serrano se había hecho de la Presidencia de la República producto de la coyuntura política que había determinado que la Corte de Constitucionalidad negara la participación del general José Efraín Ríos Montt, por su nuevo partido, el Frente Republicano Guatemalteco (FRG), como candidato presidencial; (…) Así, Jorge Serrano Elías por el Movimiento de Acción Solidaria (MAS), iba a marcar la pauta de los partidos políticos de cartón, pues únicamente sirvió para llevarlo a la presidencia. El partido que surgió al éxito prácticamente de la nada, sin un discurso bien elaborado, sin formación de cuadros y con limitada organización nacional, lograba la presidencia y luego de la figura de Serrano estaría condenado a morir.

La gestión gubernamental de Serrano Elías, irrumpida por el mismo, poco trascendió por aportes significativos para el desarrollo del país, y más ha pasado a la historia

nacional, por el autogolpe de Estado con lo cual quiso defenestrar el proceso democrático y el régimen constitucional emergente, y sobre todo por las ejemplares jornadas ciudadanas, políticas e institucionales que rechazaron la pretensión serranista y obligaron a que renunciara y se exilara en Panamá, así como las de su vicepresidente Gustavo Espina, que pretendía completar el período de gobierno. De lo poco que puede rescatarse de tal gestión, se encuentra la continuación de lo encaminado en el gobierno del expresidente Vinicio Cerezo, en cuanto a las negociaciones de paz, para lo cual en su primer año de mandato creo dos entidades orientadas a fortalecer los diálogos con la URNG, siendo estas el Fondo Nacional para la Paz –FONAPAZ-, creado el 28 de junio, y la Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en Materia de Derechos Humanos –COPREDEH-, creada el 12 de julio de 1991. En general, los esfuerzos invertidos en el proceso de paz, no lograron obtener los resultados trazados, en parte por la misma oposición de un sector reacio del ejército dado los acercamientos con la guerrilla, y lo más significativo que se obtuvo, lo hizo la desmovilización de miles de patrulleros de los Comités Voluntarios de Defensa Civil, que había sido una estrategia del ejército para involucrar población campesina e indígena para combatir la guerrilla, y a los que se les señaló de algunas de las más graves violaciones a los derechos humanos. Otro tanto lo representa la propuesta para la Paz Total de la Nación, presentada en abril de 1991, que perseguía retomar el diálogo con la guerrilla; así como haber aceptado más adelante la verificación de Naciones Unidas.

Como reseña Dabroy: (2014, p. 47)

> … instituciones como el Ejército de Guatemala, la Corte Suprema de Justicia, la Corte de Constitucionalidad, el Tribunal Supremo Electoral, la Procuraduría de los Derechos Humanos, el Colegio de Abogados y Notarios de Guatemala, entre otros, se unieron para no reconocer el golpe de Estado y evitar que Serrano o su vicepresidente, Gustavo Espina Salguero, se agenciaran del poder. El 6 de junio de 1993, por orden de la Corte de Constitucionalidad, el Congreso de la República nombra al licenciado Ramiro de León Carpio, hasta entonces

Procurador de los Derechos Humanos, como presidente de la República, y a Arturo Méndez Herbruger, entonces presidente del Tribunal Supremo Electoral, como su vicepresidente para un gobierno de transición hasta que se cumpliera el tiempo para el cual había sido electo Jorge Serrano. De la mano de esta elección se desarrolló una reforma constitucional que entre varias cosas generó un mecanismo de depuración del Congreso de la República de diputados considerados como corruptos –los depurables-, así como una gran preponderancia de ciertos actores porque la política no recayera únicamente en los políticos, sino también en la sociedad civil organizada por medio de cambios en las comisiones de postulación.

Transición al gobierno temporal de Ramiro de León Carpio

Como se ha señalado, el rompimiento de la constitucionalidad por parte del presidente Serrano Elías, generó como reacción los mecanismos de protección constitucional, que permitieron superar la crisis de Estado a que se había orillado, y como resultado de ello, se obtuvo el relevo en la presidencia y vicepresidencia de la República, eligiéndose para el efecto por parte del Congreso de la República, al Licenciado Ramiro de León Carpio para el cargo de Presidente de la República, que representaba a un candidato, desvinculado de política partidaria, con un fortalecido perfil ciudadano por su procedencia como Procurador de los Derechos Humanos, lo que se consideró oportunamente como una ventaja en la garantía de una gobernanza descontaminada de la opacidad política que especialmente en los cuadros del Organismo Legislativo habían llegado a constituirse en factores de chantaje, corrupción e impunidad. Sin embargo, con el tiempo, tal ventaja giró en una desventaja, que representó una carencia de respaldo legislativo a proyectos de gobierno, que llevó a generar contextos de confrontación institucional.

En los escasos treinta meses (6 de junio de 1993 al 14 de enero de 1996) en que se complementó el período de gobierno constitucional, el presidente Carpio de León, centró su misión en la estabilidad política e institucional del país, es por ello que su

gestión gubernamental se orientó a una reforma constitucional que no fue del todo beneficiosa para el Estado, en la depuración del Congreso de la República, en la consolidación del respeto a los derechos humanos dentro de un Estado de derecho y en la garantización de la continuidad del proceso de paz, como sus prioridades de gestión gubernamental. Al respecto el Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, relata:

> El Gobierno de Ramiro de León Carpio (1993-96) estuvo marcado por una crisis de autoridad del Estado y por las negociaciones de paz que finalizaron en el Gobierno de Álvaro Arzú (1996). Durante este período las negociaciones se caracterizaron por luchas internas en el seno de sus actores. Los dilemas fueron: para el Gobierno, legitimar políticamente a la izquierda revolucionaria; para el Ejército, aceptar la disminución de cuotas de poder, y para la guerrilla, aceptar el carácter estratégico de la negociación para terminar el enfrentamiento armado. (1999, p. 211, párr.. 679)

Relación Estado-Iglesia en los gobiernos de Jorge Serrano Elías y Ramiro de León Carpio

Jorge Serrano Elías, constituye el segundo presidente evangélico que accede al poder de la República, y el primero de hacerlo por la vía constitucional[37]. Llega a la presidencia con el favor de un voto católico defraudado por la gestión demócrata-cristiana, lo cual no implicó la aquiescencia de la jerarquía eclesial católica. El recelo

[37] Pedrón-Colombani identifica a Jorge Serrano Elías, como un "convertido", y señala: "Antes de sumarse al protestantismo Jorge Serrano Elías era un ferviente católico y participaba en el movimiento carismático. El año de 1976, en que ocurrió el terremoto, marcó el inicio de su carrera política y de su adhesión al protestantismo. En aquella época encabezaba el plan de reconstrucción del país, casi totalmente financiado por organismos protestantes estadunidenses y europeos…" (2004, p. 180) (…) "… se trata del primer presidente pentecostal elegido mediante el sufragio universal en América Latina: Jorge Serrano Elías, miembro de la Iglesia El Shadaai y antiguo miembro de otra Iglesia pentecostal, Elim. Durante la campaña electoral, el apoyo de los sectores evangélicos de la sociedad fue importante tanto en el plano financiero como en lo relacionado con la movilización de votos. Y, una vez elegido, el presidente se rodeó de algunos miembros de iglesias evangélicas. Hombres que generalmente afirmaban estar en su puesto por voluntad divina. "Debo mi victoria a la mano de Dios y gobernaré en función de lo que Dios dicte a mi conciencia", declaraba el propio Serrano Elías poco tiempo después de haber sido elegido." (p. 180).

normal por la experiencia vivida con Efraín Ríos Montt, que condujo a la confrontación religiosa y a las puertas de un Estado confesional protestante, hizo que privara consecuentemente la desconfianza y una oposición, si bien ya no confrontativa, si camuflada y subrepticia. Por su parte, el propio presidente Serrano Elías, se limitó a practicar sus inclinaciones mesiánicas en su círculo privado, evitando los sermones públicos televisados. Y su práctica fundamentalista se circunscribió a la fe religiosa de sus adeptos neopentecostales, sin buscar trascenderla a una política de Estado. El hecho de mantener la continuidad de la Comisión Nacional de Reconciliación, y al frente de la misma al obispo Quezada Toruño, protagonizando la mediación de las negociaciones de paz entre el gobierno de Guatemala y la URNG, iniciadas en México, constituyó una señal de entente y no exclusión de la Iglesia católica.

Desde la óptica del sacerdote católico Bendaña, al analizar los dos regímenes de gobernanza evangélica, con un deje de reclamo concluye:

> Estos fracasos seguidos de los dos primeros presidentes protestantes hicieron recapacitar a no pocos evangélicos y a la población en general sobre una muy grave carencia de valores morales y éticos que afecta a todos los sectores de la sociedad guatemalteca. Una conclusión de estos fracasos en que a uno se le recuerda como genocida y al otro como ladrón, y a los dos como mentirosos, no por ser evangélicos, sino por ser malos evangélicos. Lo mismo debemos decir de muchos católicos que han estado en el poder dejando muy tristes recuerdos. (…) Efraín Ríos Montt y Serrano Elías son de esa gente arribista, buscadora de poder a cualquier precio, que primero utilizó el catolicismo para sacarle lo que pudo, luego oportunistamente quisieron hacer lo mismo con el evangelismo, pero en el fondo al único dios que tenían era su propio ego. De lo que se deduce que la evangelización debe incluir una verdadera integración personal y una sólida formación ético-moral para que los que dicen haber aceptado a Cristo lo demuestren con la probidad de sus vidas. (2001, pp. 236-237)

Al margen de la subjetividad del análisis, lo cierto, es que el segundo gobernante protestante en un país de tradición católica, vino a representar una recomposición del escenario político-religioso del país, que iba a ser determinante en la configuración sucesiva del tejido social así como en el quehacer de la política guatemalteca. Pedrón-Colombani, al referirse al gobierno de Serrano Elías, expone: “Su paso por la presidencia demuestra, sin embargo, que el protestantismo ha adquirido en la actualidad una presencia lo suficientemente importante en Guatemala como para permitir que un protestante sea elegido para encabezar el Estado. (…) El Estado guatemalteco ya no dialoga con un interlocutor religioso único; tiene que tomar en cuenta a otros actores que hoy son capaces de cercar el Estado y negociar con él.” (2004, p. 181)

Al sucederse el llamado auto-golpe de Estado, propiciado por el mismo Serrano Elías, también paralelamente se dio transición a la religiosidad en el primer mandatario del Estado; y de un protestante se pasó a un católico de devoción como lo era Ramiro de León Carpio: el que ante la debilidad política que representaba su gestión buscó y encontró en la Conferencia Episcopal, uno de sus mejores aliados, con lo que de nuevo la influencia protestante en el gobierno se irrumpió y revirtió. Así se tuvo que el mismo Palacio Arzobispal fue sede para que diversos sectores formularan el proyecto de reformas constitucionales; al sustituirse la figura de conciliador que desempeñaba el obispo Rodolfo Quezada Toruño por un mediador de la ONU, y al fundarse la llamada “Asamblea de la Sociedad Civil”, pasa a ser presidida por el mismo obispo Quezada. En tal período la jerarquía de la Iglesia Católica, retoma un rol de de apoyo al proceso de paz, con especial énfasis y compromiso en los diálogos con la guerrilla e invisibiliza a la jerarquía eclesial evangélica, tal incidencia a la vez le implica una relación confrontativa con los núcleos duros del ejército y los sectores conservadores de la oligarquía empresarial. Todo ello proyectó un rol proactivo que identificó a la Iglesia católica de una forma muy comprometida con los sectores populares del país, dejando en rezago a la Iglesia protestante, que volvió a replegarse a sus labores de reacomodo y proyección pastoral con mayor intensidad.

Gestión Educativa en el gobierno de Jorge Serrano Elías

Correspondió a la gestión educativa del presidente Jorge Serrano Elías, inaugurarse en el campo educativo con una nueva Ley de Educación, el Decreto 12-91, recién sancionado por el ex-presidente Cerezo, como una de sus últimas decisiones en el tramo final de su administración. Consecuentemente, el gobierno serranista en materia educativa afrontó dos desafíos principales:

- El desarrollo de la Ley de Educación, centrado principalmente en la reglamentación de la misma.

- La continuidad del proceso de adecuación curricular, fuertemente debilitado por la confrontación magisterial.

En cuanto a la elaboración del reglamento de la ley, de nuevo la Asamblea Nacional del Magisterio, toma la iniciativa en dicho proceso, y se da a la tarea de iniciar a elaborar el proyecto reglamentario, con la mira de proporcionarle a la reciente Ley aprobada el desarrollo legal necesario. Al respecto Zamora-2, proporciona la narrativa siguiente:

> Para tal efecto, la ANM, se dio a la tarea de impregnarle continuidad al proyecto, con la visión entusiasta de aperturar el proceso de reglamentación a diversos sectores más allá del magisterio, fue así como mantuvo la figura de la *"Comisión Multisectorial de Educación"*, sin embargo el contexto real era otro, ciertos alcances que la Ley contemplaba, no eran compartidos por diversos sectores, además de identificar a la Ley como "magisterial", temían que la reglamentación deviniera en empoderar gremialmente al sector docente. (2015, pp. 16-17)
>
> La ANM, perfiló en dos fases el proceso de reglamentación de la Ley: la primera que correspondía a la elaboración de la propuesta, que como conocedora de los intersticios de la Ley, tenía suficiente claridad por donde operacionalizar la

> reglamentación de la misma, tal proceso se llevó a cabo en el año 1991, y mantuvo como sede la Casa del Maestro finalizándose el 17 de enero de 1992, cuando se hizo entrega de la propuesta a la en ese entonces Ministro de Educación Licda. María Luisa Beltranena de Padilla, durante el gobierno del Presidente Jorge Serrano Elías. (pp- 17-18).

Con la propuesta en manos de la Señora Ministro Beltranena de Padilla, la misma procedió de acuerdo al compromiso contraído con el magisterio, a conformar la mesa técnica de discusión Ministerio de Educación /Magisterio, la que finalmente produjo la versión consensuada del proyecto de Reglamento, para ser trasladada al Presidente de la República, para su aprobación mediante la emisión del Acuerdo Gubernativo correspondiente. El proceso avanzó al grado de llegar a tenerse tal Acuerdo Gubernativo listo e incluso por órdenes de la presidencia se reservaron veinticinco hojas en el diario oficial para su publicación. Todo visualizaba que la elaboración reglamentaria compartida entre ministerio y magisterio, que venía hacer el primer antecedente de esa naturaleza en la historia educativa nacional, iba en camino de su feliz concreción. Infortunadamente, el propio presidente Serrano dio al traste con todo ese avance, al propiciar el auto-golpe de Estado, con lo cual se irrumpió y malogró tal aprobación reglamentaria.

En materia de la continuidad del proceso de adecuación curricular, la gestión serranista heredó un legado complejo, ya que aparte de las bondades que dicho proceso implicaba, estaba por otro lado el componente político de cuestionamiento y oposición que a la adecuación curricular le presentaba el magisterio nacional; y el presidente Serrano con cierta inclinación al populismo, no descartó ubicarse del lado magisterial, lo que fue paulatinamente debilitando por inanición a la adecuación curricular, sin encontrarse una propuesta alternativa. Muestra de tal tendencia populista, es el hecho de haber reintegrado al magisterio, el descuento salarial, con que había sido sancionado por la huelga en el período del presidente Cerezo, y que había sido una promesa de campaña electoral, que cumplió efectivamente.

Si bien es cierto, el proceso de adecuación curricular, continúo en la gestión del presidente Serrano, no en todo el sistema educativo, sino circunscrito a las llamadas “escuelas sedes del SIMAC”, su aplicación en el aula se fue reduciendo cada vez, en la medida que su cobertura en las propias “escuelas sedes del SIMAC”, iba disminuyendo conforme la conflictividad con el magisterio se hacía más incidente. En los años 1992 y 1993 el Departamento de Investigación y Evaluación Pedagógicas del SIMAC, realizó dos encuestas evaluativas, la primera con una muestra limitada a 38 “escuelas sedes de SIMAC”, de lo cual se ubicaron los hallazgos más positivos que negativos, y que en dicha encuesta (1992), fueron los siguientes de acuerdo al Informe del Ministerio de Educación: (1993, pp. 54-56, citado en ASIES-PREAL, s. f. pp. 152-153-154).

1. Tanto los coeficientes de congruencia como los resultados de las entrevistas estructuradas, dan a conocer que el nivel de aplicación de la adecuación curricular es alto.

2. En un alto porcentaje los maestros aceptan y trabajan el proceso de adecuación curricular.

3. Tomando en cuenta la primera categoría (Taller comunitario) en su mayoría, los maestros de las Escuelas sede, realizan dichos talleres y se establece una buena relación con los padres de familia y comunitarios, aunque esta no sea total. El perfil nacional de aplicación ubica al taller comunitario en un 0.71 lo que es un nivel satisfactorio.

4. Respecto a la segunda categoría (Taller de aula) los maestros casi en un 80 % detectan NIP de los niños, planifican con las estructuras organizativas, evalúan y dan a conocer los resultados a sus alumnos, aplicando así una evaluación formativa. El taller de Adecuación Curricular está ubicado en un 0.84 que también está en un nivel satisfactorio.

5. La tercera categoría (Administración e insumos) se nota una gran tendencia dentro de los maestros entrevistados a centrar todo su esfuerzo, en hacer de las escuelas un lugar agradable y dar una formación integral del niño. Esta categoría correspondiente tiene un grado de 0.73 también a nivel satisfactorio.

La segunda encuesta (1993), aplicando el mismo diseño en una muestra menor limitada a 28 escuelas sedes, los principales hallazgos fueron: (1993, pp. 43-44, citado en ASIES-PREAL, s. f. pp. 152-153-154).

1. Tanto los coeficientes de congruencia como los resultados de las entrevistas estructuradas, dan a conocer que el nivel de aplicación de la adecuación curricular es alto y en forma mínima, va en aumento.

2. El porcentaje de los maestros que aceptan y aplican el proceso de adecuación curricular es alto.

Seguidamente se enfocaban los porcentajes en las tres categorías o variables principales (Taller comunitario, taller de aula y administración e insumos) en los dos primeros reflejaba elevación y en el segundo baja de acuerdo a la primera aplicación, aunque la muestra ya no era la misma, sino había sido reducida en la segunda aplicación.

En el fondo lo que ambas encuestas demostraban era el colapso de la llamada “Reforma Educativa” sobre la base de la adecuación curricular, dado que está se había convertido en un “plan piloto”, por el cual coexistían al interno del sistema educativo nacional, dos sistemas curriculares, el tradicional en el que se insertaban la mayoría de escuelas, que se les identificaba como “escuelas sin intervención”, y de las escuelas sede del SIMAC. Mientras el sistema tradicional avanzaba revirtiendo el sistema SIMAC, la posibilidad de descentralizar y contextualizar el currículo, iba suprimiéndose sin alternativa de sustitución.

La organización educativa sobre la base de la regionalización educativa, se mantuvo atendiendo el mandato constitucional y consecuentemente el de la recientemente aprobada nueva Ley de Educación. Infortunadamente, tal regionalización educativa, sin el acompañamiento de la adecuación curricular se fue sesgando paulatinamente al ámbito administrativo, dejando por un lado la descentralización técnica o curricular, que era precisamente la innovación medular de la llamada “Reforma Educativa”, frustrada.

El gobierno del presidente Serrano, tuvo la gran oportunidad de generar cambios significativos en materia educativa, por el hecho de asistir su gobierno a un nuevo escenario legal que ofrecía la reciente Ley de Educación, sin embargo, el acortamiento de su gestión por el auto-golpe de Estado, abortó tal posibilidad; por lo que medianamente se logró en su gestión se identifica en:

- En materia de educación inicial, que era una figura instituida en la nueva Ley de Educación, generó el marco de orientación para el programa "Plan de Acción de Desarrollo Social" a partir del año 1992, que se propuso canalizar sus acciones sobre los sectores marginales, apoyando su participación comunitaria, con miras a conseguir la autogestión de sus proyectos. El Programa fue impulsado por el Despacho de la Primera Dama, apoyado y financiado por el Gobierno de la República, ejecutado y evaluado por el Comité Central de Acción Social. Fue auspiciado por UNICEF, la Organización Mundial de la Salud (OMS/OPS), el Instituto de Nutrición de Centro América y Panamá (INCAP), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Programa Mundial de Alimentos (PMA) y el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).

  La participación del Ministerio de Educación consistió en facilitar la contratación de maestras para los Centros Infantiles y los Hogares Comunitarios, asimismo, conceder validez técnico-pedagógica de educación parvularia a los servicios educativos que se ofrecían en los hogares.

- Sobre la base que la nueva Ley de Educación, le otorga a la educación extraescolar, jerarquizándola al nivel de subsistema del sistema educativo nacional, se crea el programa de Educación Extraescolar Modular PEEM, en el año de 1992, como una modalidad de post-alfabetización orientada a personas adultas entre los 15 y 45 años de edad y a niños trabajadores de 10 a 14 años, dentro del ámbito de la Dirección General de Educación Extraescolar.

- Reforma del Reglamento de la Ley de Alfabetización Decreto 43-86, de fecha 8 de julio de 1986, por el cual se deroga Acuerdo Gubernativo No. 898-87, anterior reglamento de dicha ley, y en su defecto se aprueba el nuevo Reglamento de dicha ley, Acuerdo Gubernativo No. 137-91, de fecha 15 de marzo de 1991, por el cual se actualiza y se definen los aspectos siguientes:

  - ✓ Los sujetos del proceso de alfabetización, cuya atención responde al siguiente orden de prioridad: 1) personas analfabetas residentes en el país de 15 a 30 años; 2) de 31 a 45 años; 3) de 46 o más años.

  - ✓ El derecho de la población monolingüe de habla indígena a alfabetizarse en su lengua materna.

  - ✓ Las fases de la alfabetización: fase inicial: consistente en aprender a leer, escribir y los cálculos matemáticos elementales. Post-alfabetización: como la etapa de seguimiento, retroalimentación y ampliación.

  - ✓ Los agentes de alfabetización: a) entidades y personas que desarrollan programas y actividades de alfabetización; b) personas individuales que prestan voluntariamente sus servicios, atendiendo grupos de alfabetizandos; c) personas contratadas como alfabetizadores por la entidad ejecutora o por organizaciones no gubernamentales que participan en el proceso de alfabetización.

- ✓ La estructura administrativa para la ejecución del proceso de alfabetización: a) El Comité Nacional de Alfabetización, como órgano superior; b) El Consejo Directivo del Comité Nacional de Alfabetización como coordinador de las actividades del Comité Nacional; c) La entidad ejecutora del Comité Nacional de Alfabetización; y d) Las entidades regionales y locales que realizan programas de alfabetización a nivel regional y local.

- ✓ Derechos y obligaciones de las personas analfabetas y obligaciones de las personas e instituciones públicas y privadas.

Como señala Fadul, en relación a las reformas a la reglamentación de la Ley de Alfabetización: (s. f. p. 253)

> Inicialmente, en el período de 1987-1990, etapa de organización y arranque del proceso conducido por CONALFA, esta entidad diseñó un programa conducido directamente por ella, mediante la utilización de más de 5,000 animadores en todo el país, con la metodología participativa de “palabras generadoras”, adecuando los contenidos al contexto local. Esta estrategia fue modificada a partir de 1991, convirtiendo al Comité prioritariamente en un ente coordinador, y delegando la ejecución en casi un 80 por ciento a los organismos gubernamentales y no gubernamentales tal como lo establece el Reglamento de la Ley.

- Emisión del Reglamento de Evaluación del Aprendizaje y Promoción Educativa para los Centros que conforman el Programa de Extensión y Mejoramiento de la Educación Media –PEMEM-, que funcionan en la República de Guatemala, mediante Acuerdo Ministerial No. 14-91 de fecha 11 de enero de 1991; por el cual se regula lo relativo a la organización de los comités de evaluación; deberes y derechos de los educandos, personal docente, administrativo en relación con el proceso de evaluación; tipos de evaluación; aspectos y criterios para evaluar; criterios de promoción, entre otros.

- En el año de 1992, se impulsó en una acción conjunta entre el Despacho Ministerial y la Asamblea General del Magisterio, el proceso de convocatoria y oposición a los nuevos cargos de Supervisores Educativos, figura que administrativamente había sido cancelada en la administración pasada del presidente Cerezo, y que había sido recuperada por la nueva Ley de Educación Nacional.

Gestión Educativa en el gobierno de Ramiro de León Carpio

La transición gubernamental del Licenciado Ramiro de León Carpio, por los sucesos políticos ya mencionados, representó que las diversas áreas de gobierno se asumieran como procesos en marcha, y en lo cual la educación no fue la excepción. Dos de los principales proyectos encaminados desde la gestión del presidente Serrano Elías, lo continuaron siendo en la transición gubernamental, siendo estos: el proyecto de reglamentación de la reciente Ley de Educación y el rescate o reconducción de la adecuación curricular. En el primer tema, desde el gobierno serranista, se vieron avances en cuanto al apego el desarrollo legal y se logró adelantar lo suficiente el proceso de elaboración reglamentaria, el que se vio frustrado por los mismos acontecimientos políticos. Pero todo ello, no fue gracias a un interés presidencial manifiesto, sino devenido de una especial atención y compromiso asumido por la Ministro de Educación, Licenciada María Luisa Beltranena de Padilla, que supo interactuar con la dirigencia magisterial, en el propósito de ir desarrollando la aplicación de la Ley de Educación, iniciativa del magisterio. Consecuentemente, el primer contraste lo vino hacer el cambio en el despacho ministerial de educación, cuya diferencia sin parangón, el primero en resentirla fue la dirigencia magisterial, la cual albergaba confianza que el presidente De León Carpio, iba a impregnarle mayor apoyo al proceso de aprobación reglamentaria, que estaba del todo avanzado. Sin embargo, con lo que no se contaba fue con la indecisión e incertidumbre de tal presidente, que rodeado de influencias conservadoras no tuvo la capacidad decisoria de emitir dicha aprobación, a pesar de haber sostenido una reunión con la dirigencia del magisterio, en la cual

se asumieron consideraciones favorables en pro de la sanción presidencial al reglamento. El otro factor lo hizo la indiferencia y autoexclusión del referido proceso del Ministro de Educación, Dr. Alfredo Tay Coyoy, nombrado por el presidente León Carpio, con el propósito de incluir en su gabinete a un representante del sector maya. Habiendo sido la aludida gestión no por su procedencia, sino por el rol desempeñando, de escasa contribución al avance educativo del país, al extremo de haber sido el primer Ministro de Educación, que el Congreso de la República, le otorgó voto de falta de confianza, la cual obviamente no fue aceptada por el Presidente de la República, habiéndose mantenido finalmente el aludido ministro en un limbo legal en el cargo, en un contexto de un fuerte desgaste gubernamental.

El resultado final fue, la continuidad de una ley sin reglamentación, a pesar de la lucha en solitario de la dirigencia magisterial; y que con el tiempo iba a constituir la constante de los gobiernos posteriores; y de lo cual la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala; -MINUGUA- en su Informe de Verificación, señaló “En 1985, la nueva Constitución Política reconoció el carácter multicultural de la sociedad guatemalteca y en 1991 fue promulgada la Ley de Educación Nacional que retoma este concepto. La falta de aprobación del correspondiente reglamento ha limitado su aplicación.” (2002, p. 7)

En cuanto al tema de la adecuación curricular, en los años de 1994 y 1995, la reducción de los centros del SIMAC donde se aplicaba en el aula dicha adecuación, iban reduciéndose cada vez más, a pesar de ello, en estudios aplicados por el Centro Nacional de Pruebas del Ministerio de Educación, con apoyo del Proyecto BEST de la Agencia Internacional para el Desarrollo, AID de los Estados Unidos de América, sobre el rendimiento escolar en las áreas de Matemáticas e Idioma Español, determinaron que había una diferencia significativa entre los resultados obtenidos por los estudiantes que asistían a escuelas sedes que atendía el SIMAC, y los que asistían a escuelas sin intervención, a favor de los primeros, así como en cuanto a la utilización de textos en proceso de validación, de los que no los usaban, favoreciendo siempre a las escuelas sedes del SIMAC. (ASIES-PREAL, s. f.).

En el informe del proyecto Gua/87/001 n 1994, se mencionaron los factores externos que favorecieron la ejecución del proyecto, identificando entre algunos de estos: a la institucionalización del SIMAC y a las relaciones con otras organizaciones internacionales que dieron apoyo financiero, técnico y logístico. y al señalar los logros que se habían alcanzado, identificaron: (ASIES-PREAL, s. f.);

- Promoción del cambio en el sistema educativo.
- Logro de una coordinación institucional.
- Puesta de la administración al servicio de la dirección pedagógica.
- Observación de cambios de actitudes en los actores del proceso aprendizaje.
- Orientación para atender la situación intercultural.
- Valoración de la educación dentro del proceso de desarrollo.
- Puesta en marcha de una innovación curricular.
- Consolidación del proceso de adecuación curricular y de capacitación permanente.
- Incremento de la participación comunitaria a nivel local.
- Cooperación técnica en los diferentes niveles.
- Completa coherencia entre los objetivos que se determinaron y el conjunto de acciones que se emprendieron.
- El proyecto dejó una red nacional de 1000 técnicos capacitados para continuar fortaleciendo el proceso de mejoramiento y adecuación curricular.
- 45,000 docentes de nivel primario capacitados en técnicas y metodología participativas y activas.
- Profesionalización del personal del Ministerio de Educación que permitió “Ante la inexistencia de curriculistas profesionales en Guatemala la UNESCO promovió la configuración de la primera promoción de especialistas. Patrocinó la Maestría en Educación con especialización en Currículo en la Universidad del Valle.” (Mejía, 1995, p. 86, citado en ASIES-PREAL, s. f. p. 160)

En cuanto a las dificultades señaladas por el asesor internacional principal del proyecto el señor Mario Leyton, identificó a: (Mejía, 1995, p. 87, citado en ASIES-PREAL, s. f. pp. 160-161)

- El reclamo del aumento salarial detonante de la huelga de 1989, (…) /y/ la posición mantenida por el gobierno abrió una brecha entre las autoridades educativas y los maestros, mermándose en forma considerable el impacto de la adecuación curricular.

- La puesta en marcha de la adecuación curricular, no resultó la más conveniente. Se generalizó a toda la república, sin realizar una experimentación previa, controlada y circunscrita a ciertas áreas.

Entre otros factores negativos, se identificó a:

- La inestabilidad de los cuadros técnicos del SIMAC y la demora en el nombramiento oficial de los capacitadores técnicos pedagógicos.

- La interferencia de otros proyectos de Cooperación Técnica en las acciones educativas.

Por su parte el informe final del proyecto señala entre otras dificultades:

- El manejo conceptual y didáctico de la propuesta de adecuación curricular a nivel del aula, lo que se atribuyó a la profundidad y complejidad del cambio propuesto.

- El cambio frecuente de las escuelas atendidas por SIMAC, que no permitió el seguimiento suficiente de las acciones a nivel de escuela y no se estableció un estudio de base de las escuelas sede ni grupos control que permitiera la comparación de resultados después de la intervención.

- El modelo de capacitación no logró un equilibrio entre lo teórico y la práctica.

- La presión de los grupos magisteriales no logró la generalización de escuelas, habiéndose circunscrito a 400 escuelas y 2000 de ámbito.

En el corto tiempo de gestión gubernamental del presidente De León Carpio, entre otros aspectos se rescatan en el campo educativo los siguientes:

- Creación de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural –DIGEBI-, mediante Acuerdo Gubernativo No. 726-95 de fecha 21 de diciembre de 1995, como dependencia Técnico Administrativa del Nivel de Alta Coordinación y Ejecución del Ministerio de Educación, sobre la base filosófica de la educación bilingüe intercultural de la coexistencia de varias culturas e idiomas en el país, orientando a fortalecer la unidad en la diversidad cultural de la nación guatemalteca. Fijándose entre sus objetivos:

  - ✓ Desarrollar científicamente y técnicamente la Educación Bilingüe Intercultural, para la población escolar del país en cualesquiera de los niveles y áreas.
  - ✓ Fortalecer la identidad de los pueblos que conforman el país, en el marco de su lengua y cultura.
  - ✓ Desarrollar, implementar y evaluar el currículum de la Educación Bilingüe Intercultural, de acuerdo a las características de las comunidades lingüísticas.
  - ✓ Desarrollar, consolidar y preservar los Idiomas Mayas, Xinka y Garífuna a través de acciones educativas.
  - ✓ Desarrollar un bilingüismo social para la población estudiantil maya-hablante y una convivencia armónica entre pueblos y culturas.

  Se estableció así mismo, que la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, tiene jurisdicción Técnico-Administrativa en los niveles de Preprimaria, Primaria y Media, que se desarrollan en las diversas comunidades lingüísticas y culturales del país. Sus actividades como Dirección General las

coordinará con las dependencias regionales, departamentales y supervisiones educativas.

La creación de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural –DIGEBI-, implicó el salto cualitativo por el que la educación bilingüe intercultural que venía tratándose a nivel de programa, creado durante el gobierno de Mejía Victores en 1984, y ratificado como tal mediante el Acuerdo Ministerial No. 997, de fecha 10 de julio de 1985, por el cual se dispone que el Programa Nacional de Educación Bilingüe Bicultural –PRONEBI- se constituye como el "organismo especializado", encargado de ejecutar todas las políticas de educación escolar para la población indígena del país; se jerarquiza a nivel de dirección general, enmendando el error de considerar en el pasado a un programa como organismo sin definir la naturaleza del mismo. Consecuentemente el Acuerdo Gubernativo que da vida a la DIGEBI, deroga al Acuerdo Gubernativo No. 1093-84.

- Jerarquización de la creación de los Institutos de Educación por Cooperativa, mediante Decreto Legislativo No. 17-95, denominado "Ley de Institutos de Educación por Cooperativa", de fecha 29 de mayo de 1995, a los cuales manda que deben regirse por la Ley de Educación Nacional, así como por la doctrina y principios del sistema cooperativo. Esto porque si bien estos institutos ya habían sido creados con anterioridad, esto fue hecho a nivel de Acuerdo Gubernativo y Ministerial, ya que desde el 28 de enero de 1988 se disponía de la emisión del Acuerdo Ministerial No. 83, que contenía la reglamentación del Acuerdo Gubernativo No. 1, de fecha 17 de enero de 1982, por el cual se autorizaba la creación de Institutos de Educación Básica por el Sistema de Cooperativas de Enseñanza; en esta ocasión se eleva el reconocimiento de los Institutos por Cooperativa a nivel de Decreto Legislativo.

  Consecuentemente, la emisión del Decreto Legislativo 62-94, implicaba reconocer tal creación a nivel del Congreso de la República. Posteriormente se emite el reglamento de dicha ley, mediante el Acuerdo Ministerial No. 58 de fecha 15 de

marzo de 1995, en el que inexplicablemente les denomina de forma distinta a la Ley, como “Institutos por Cooperativa de Enseñanza”, -que era la denominación antigua-, y además de jerarquizar la autorización de creación, se tuvo a la vista que el subsidio estatal había sufrido modificación, de acuerdo a lo establecido en el Decreto No. 62-94.

.

Se describe a los Institutos por cooperativa, como aquellos que tienen la finalidad de contribuir a la formación integral de los guatemaltecos, en las áreas y niveles regidos y autorizados por el Ministerio de Educación, siendo entidades no lucrativas, que establecen mecanismos y técnicas adecuadas para permitir una mayor participación del Estado a través del Ministerio de Educación, de las autoridades municipales, de los padres de familia y del sector privado, y cuya creación se destina especialmente para las distintas comunidades del país que lo requieran, principalmente en el área rural.

- Mediante Acuerdo Ministerial No. 558 de fecha 29 de diciembre de 1995, se aprueba el Reglamento de Evaluación para Programas de Educación Extraescolar Formal, por el cual se establecen las normas generales de evaluación para todos los programas de educación extraescolar del tipo formal que funcionan en Guatemala bajo la responsabilidad de los sectores oficial y no oficial (ONG´s y privado).

El gobierno del presidente De León Carpio concluye su mandato de completación de período gubernamental, cuyo principal objetivo dado lo emergente se centró en salvaguardar la institucionalidad del país. Tal como el presidente De León Carpio lo describió desde su propia mirada en el discurso ofrecido en la II Sesión de Trabajo de la III Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, en Salvador de Bahía, Brasil, el 15 de julio de 1993:

> Tenemos también el reto de solucionar el enfrentamiento armado interno, que ha cobrado docenas de miles de vidas y dejado como saldo viudas y huérfanos.

> Para ello, hice ya una propuesta para un proceso de paz, cualitativamente diferente, basado en el consenso nacional y la mediación internacional. (Par.8)
> Consenso, para dar contenido y realidad al bienestar común y a la construcción de la paz social mediante la participación de todos los sectores, incluida la insurgencia en un foro permanente en territorio guatemalteco. Y mediación internacional, entre el Gobierno y la guerrilla para finalizar el conflicto armado interno. Como la mayoría de violaciones a los derechos humanos ocurren en las áreas de lucha armada, firmar la paz tendrá efecto inmediato. (Par 9)
>
> Deseo fervientemente que el conflicto armado concluya, pues cada día pueden morir más guatemaltecos y eso me consterna porque Guatemala merece y necesita a sus hijos vivos, luchando pero por alcanzar la paz con justicia social, combatiendo pero contra la pobreza, porque el hambre mata la democracia. (Par. 10)

A pesar que a la fecha de dicho discurso no se había completado el recorrido de contribución al proceso de paz, al final del período presidencial de De León Carpio, se reconoce que fue el verdadero artífice del proceso de paz, que el tiempo no le permitió tan solo firmarlo, pero que supo darle continuidad a las gestiones presidenciales de Cerezo Arévalo y Serrano Elías, y sobre todo las fortaleció y consolidó; consecuentemente su gestión pasa a la historia porque durante su corto período se concretaron varios Acuerdos de Paz claves y decisorios, los cuales hicieron irreversible a la posteridad inmediata la firma de la paz, tal como aconteció, entre ellos se encuentran:

- En 1994 se firmó el “Acuerdo Global sobre Derechos Humanos", que formula procedimientos para fortalecer y garantizar los derechos humanos;

- En ese mismo año se firmó el "Acuerdo de calendario de las negociaciones para una paz firme y duradera en Guatemala", que organiza los tiempos de ejecución cronológica de los temas pendientes de discusión;

- Así mismo, el "Acuerdo sobre Reasentamiento de las Poblaciones Desarraigadas por el Enfrentamiento Armado", que estableció el marco para la reinserción de las comunidades de población en resistencia y el retorno de los refugiados en México;

- El "Acuerdo para crear la Comisión para el Esclarecimiento Histórico de las violaciones a los derechos humanos y los hechos de violencia que han causado sufrimientos a la población guatemalteca".

- Siempre en 1994, el presidente solicita la mediación de la OEA y la ONU. Se crea la Comisión de Paz (COPAZ) que viene a sustituir a la Comisión Nacional de Reconciliación.

- De igual forma, se acuerda la creación de la Misión de la Naciones Unidas para la Verificación de los Derechos Humanos en Guatemala, MINUGUA.

- En marzo de 1995 se firma el “Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas”, que reivindica el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas por parte del Estado y en el que se incluye la primera etapa del proceso de reforma educativa del país.

Impacto del Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, en la educación nacional:

El 31 de marzo de 1995 en México se firma el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, entre los delegados del gobierno y la comandancia guerrillera, en dicho Acuerdo se asienta lo que vendría a ser la primera parte del contenido consensuado equivalente a la centralidad del mismo, como lo es la convocatoria a la Reforma Educativa, como la vía de la búsqueda anhelada para la transformación de la educación nacional, desde un enfoque de cambio estructural. Sin embargo, como se anotó lo que se consideraba como el pacto definitivo en

materia educativa, se constituyó en tan solo en la primera parte, con lo que se convirtió en el único tema de todos los convenidos en los Acuerdos de Paz, que requirieron más delante de un segundo Acuerdo, que introdujo ampliaciones que incluso en algunos aspectos comportan de alguna manera revisiones a lo acordado y que tuvo impacto posterior en el cauce de la propia Reforma Educativa. Como señala al respecto Zamora (2015, p. 170)

> El Acuerdo fue suscrito el 31 de marzo de 1995, y su denominación y finalidad fue resarcir precisamente la identidad y los derechos de los pueblos indígenas, concibiendo como tales pueblos según la parte considerativa de dicho Acuerdo, al pueblo maya, al pueblo garífuna y al pueblo xinca; racionalidad que connotó dejar sin incluir a la población no indígena –según la conceptualización del Acuerdo- o ladina, por considerársela no resarcible, a pesar que en dicha franja poblacional, hay un mayoritario sector marginal con marcados indicadores de desigualdad; tal discurso configuró que la mayoría de los temas sustantivos, en el ánimo de reivindicar, generaran exclusiones implícitas. Factor que más adelante de alguna forma incidió en diversas formas de rechazo a los efectos de tal Acuerdo, por los sectores que se consideraron no incluidos. Un ejemplo del manejo no adecuado de la inclusión fue la conformación de la llamada Comisión Paritaria para la Reforma Educativa convocada en tal Acuerdo, la cual quedó integrada únicamente por representantes del Gobierno y de las organizaciones indígenas.
>
> En el caso especial del tema de educación, llegó inevitablemente a generar controversia, derivada ésta de la forma de integrar la Comisión Paritaria para la Reforma Educativa, ya que sectores históricamente vinculados al tema educación como el magisterio y las universidades, entre otros, quedaron al margen; lo que implicaba convocar a discutir una reforma educativa sin algunos de sus actores principales.

Dentro del marco de derechos de los pueblos indígenas, en materia educativa, se acordaron los compromisos siguientes:

:

- Impulsar una Reforma Educativa.
- Se caracterizó la Reforma Educativa a impulsar.
- Consolidar el Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y la Franja de Lengua y Cultura Maya.
- Creación de una Universidad Maya.
- Funcionamiento del Consejo de Educación Maya.
- Constitución de una comisión paritaria integrada por representantes del Gobierno, y las organizaciones indígenas, para el diseño de la Reforma Educativa.

Dada la orientación y contenido del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, los temas educativos que con propiedad correspondía abordarlos desde el citado Acuerdo eran: la consolidación del Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y la Franja de Lengua y Cultura Maya, la creación de una Universidad Maya y el funcionamiento del Consejo de Educación Maya, los cuales tan solo era cuestión de adherirlos al planteamiento de una Reforma Educativa, la cual caracterizarla e impulsarla era motivo de proyectarlas hacia todos, lo que hubiese evitado los posturas confrontativas que más adelante se derivaron con resultados poco favorables para la propia Reforma Educativa.

En cuanto al sistema educativo, propiamente se acordó:

1. El sistema educativo es uno de los vehículos más importantes para la transmisión y desarrollo de los valores y conocimientos culturales. Debe responder a la diversidad cultural y lingüística de Guatemala, reconociendo y fortaleciendo la identidad cultural indígena, los valores y sistemas educativos mayas y de los demás pueblos indígenas, el acceso a la educación formal y

no formal, e incluyendo dentro de las currícula nacionales las concepciones educativas indígenas.

En cuanto a las características de una reforma del sistema educativo, se acordó:

2. Para ello, el Gobierno se compromete a impulsar una reforma del sistema educativo con las siguientes características:

a) Ser descentralizado y regionalizado a fin de que se adapte a las necesidades y especificidades lingüísticas y culturales;
b) Otorgar a las comunidades y a las familias, como fuente de educación, un papel protagónico en la definición de las currícula y del calendario escolar y la capacidad de proponer el nombramiento y remoción de sus maestros a fin de responder a los intereses de las comunidades educativas y culturales;
c) Integrar las concepciones educativas maya y de los demás pueblos indígenas, en sus componentes filosóficos, científicos, artísticos, pedagógicos, históricos, lingüísticos y político-sociales, como una vertiente de la reforma educativa integral;
d) Ampliar e impulsar la educación bilingüe intercultural y valorizar el estudio y conocimiento de los idiomas indígenas a todos los niveles de la educación;
e) Promover el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de vida de las comunidades, a través del desarrollo de los valores, contenidos y métodos de la cultura de la comunidad, la innovación tecnológica y el principio ético de conservación del medio-ambiente;
f) Incluir en los planes educativos contenidos que fortalezcan la unidad nacional en el respeto de la diversidad cultural;
g) Contratar y capacitar a maestros bilingües y a funcionarios técnicos administrativos indígenas para desarrollar la educación en sus comunidades e institucionalizar mecanismos de consulta y participación

con los representantes de comunidades y organizaciones indígenas en el proceso educativo;

h) Perseguir el efectivo cumplimiento del derecho constitucional a la educación que corresponde a toda la población, especialmente en las comunidades indígenas donde se muestran los más bajos niveles de atención educativa, generalizando su cobertura y promoviendo modalidades que faciliten el logro de estos objetivos; e

i) Incrementar el presupuesto del Ministerio de Educación, a fin de que una parte sustancial de este incremento se asigne a la implementación de la reforma educativa.

3. En el contexto de la reforma educativa, se tendrá plenamente en cuenta las distintas experiencias educativas mayas, se seguirá impulsando las Escuelas Mayas y se consolidará el Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (PRONEBI) para los pueblos indígenas y la Franja de Lengua y Cultura Maya para toda la población escolar guatemalteca. Asimismo se promoverá la creación de una Universidad Maya o entidades de estudio superior indígena y el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Maya.

4. Para facilitar el acceso de los indígenas a la educación formal y no formal, se fortalecerá el sistema de becas y bolsas de estudio. Asimismo se corregirá aquel material didáctico que exprese estereotipos culturales y de género.

5. Para realizar el diseño de dicha reforma, se constituirá una comisión paritaria integrada por representantes del Gobierno y de las organizaciones indígenas.

En cuanto a la Comisión Paritaria, se acordó:

V. COMISIONES PARITARIAS

Con respecto a la composición y el funcionamiento de la comisión de reforma educativa mencionada en el capítulo III, literal G, numeral 5, la comisión de reforma y participación mencionada en el capítulo IV, literal D, numeral 4 y la comisión sobre derechos relativos a la tierra de los pueblos indígenas, mencionada en el capítulo IV, literal F, numeral 10, las partes acuerdan lo siguiente:

a) Las comisiones estarán integradas por igual número de representantes del Gobierno y de representantes de las organizaciones indígenas;
b) El número de miembros de las comisiones se fijará en consultas entre el Gobierno y los sectores mayas miembros de la Asamblea de la Sociedad Civil;
c) Los sectores mayas miembros de la Asamblea de la Sociedad Civil convocarán a las organizaciones mayas, garífunas y xincas interesadas a participar en dichas comisiones para que designen los representantes indígenas en las comisiones;
d) Las comisiones adoptarán sus conclusiones por consenso;
e) Las comisiones determinarán su funcionamiento con base en los mandatos definidos en el presente acuerdo; y
f) Las comisiones podrán solicitar la asesoría y cooperación de organismos nacionales e internacionales pertinentes para el cumplimiento de sus mandatos.

Tales Acuerdos, constituyeron en 1995, año de su suscripción una expectativa que visualizaba condiciones de cambio en el contexto histórico-educativo del país, cuyas organizaciones educativas y de la sociedad civil, coincidieron en el avance que para el sector indígena representaba los diversos aspectos acordados, sin embargo, dos de ellos llegarían a ser generadores de controversia al futuro inmediato, siendo estos, la integración de la comisión paritaria y el de otorgamiento a las comunidades y a las familias la capacidad de proponer el nombramiento y remoción de sus maestros.

Finalmente, el gobierno de De León Carpio concluyó su corto período de gobierno y como describe al relevo gubernamental el diario Prensa Libre de la época -15 de enero de 1996- en los términos de:

> Era el final de su corta gestión, para dar paso a la administración de Álvaro Arzú Irigoyen. Ese día, y unas horas antes de la investidura de Arzú, Ramiro, como le llamaba cariñosamente la población, rindió un corto informe de su gestión. (…) De León Carpio presentó ante el pleno del Organismo Legislativo cifras oficiales de su gestión como presidente de la República, asegurando que en este período "se dieron pocos pasos, pero todos fueron hacia adelante". (…) En su discurso hizo énfasis en el retroceso que el autogolpe de Serrano había significado para el país, debido a que apenas se empezaba a caminar en una senda democrática. Además, dijo que más de la mitad de los acuerdos programados con la insurgencia habían sido firmados. En tal sentido, destacó la participación de la Misión de las Naciones Unidas para Guatemala, entidad clave para la observancia de la firma de la paz; además, la desmovilización de las patrullas de autodefensa civil donde no eran necesarias. (Hemeroteca Prensa Libre, 12 de Enero de 2017) [38]

[38] Disponible en: http://www.prensalibre.com/hemeroteca/los-30-meses-de-ramiro-de-leon-carpio

Transición al gobierno de Álvaro Arzú Irigoyen

Asume como nuevo presidente de la República, el señor Álvaro Arzú Irigoyen, como parte de una plataforma en gran parte empresarial y de sectores de nivel medio urbano. Surgido de la política de extrema derecha y anticomunista y proveniente de la municipalidad capitalina, de la cual era alcalde desde 1986, aglutinó su capacidad electoral en el voto capitalino y tres departamentos que ganó, ante el candidato eferregista Alfonzo Portillo.

Álvaro Arzú ejerció su mandato presidencial del 14 de enero de 1996 al 14 de enero de 2000, a pesar de provenir de un pasado político como se señaló de una derecha recalcitrante, en el ejercicio de su gestión se le ubicó como vinculado a la derecha criollista y neoliberal, perspectiva desde la cual fundamentó su programa de privatización de diversas instituciones del Estado, que es algo que caracteriza históricamente a su gobierno. Sin embargo el logro por el que más trasciende su presidencia, se debe a la firma del proceso de paz, con lo cual se le puso fin a 36 años del conflicto armado interno. Para ello, supo darle continuidad al proceso de diálogos por la paz, que antecesores a su presidencia habían encaminado, para lo cual el mérito descansa en el compromiso contraído con dicho proceso el que supo reactivar, ante el estancamiento de las negociaciones, que ya no se había podido continuar en el período del presidente De León Carpio, resultado de la ausencia de consenso entre las partes dialogantes. Fue así como dicha reactivación parte de la suscripción el 6 de mayo de 1996 del Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria, que entre sus diversos aspectos incluyó la complementación de la segunda parte de lo relativo a la Reforma Educativa Nacional; a tal reactivación le continuaron los siguientes Acuerdos y acciones todos en el año 1996:

- El 12 de junio el Congreso de la República emite el Decreto por el cual deroga el fuero militar, por el que se suprime el privilegio que tenían los militares de no ser juzgados por los tribunales de orden común por la comisión de delitos.

- El 6 de agosto inicia la desmovilización de las Patrullas de Autodefensa Civil –PAC-. una organización paramilitar acusados sus integrantes de graves violaciones a los derechos humanos.

- El 19 de septiembre, se firma el Acuerdo, de “Fortalecimiento del Poder Civil y Función del Ejército en una Sociedad Democrática, “…cuyo valor radica en que no solo redefine la misión militar en función de una época de paz, sino que, bajo el control civil previsto, expone sus principales características, así como una regulación democrática de las fuerzas de seguridad y, especialmente, de los servicios de inteligencia.” (ASIES, 2004, p. 87)

- El 4 de diciembre de 1996, se firma en Oslo, Noruega el Acuerdo sobre “Cese Definitivo del Fuego”.

- El 7 de diciembre de 1996, se firma en Estocolmo, Suecia, el Acuerdo de “Reformas Constitucionales y Régimen Electoral”.

- El 12 de diciembre de 1996, se firma en Madrid España, el Acuerdo “Sobre Bases para la Incorporación de la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca a la Legalidad”, que permite la incorporación de la URNG a la vida política nacional.

Sobre la base de la suscripción de los anteriores acuerdos, el 29 de diciembre de 1996, se suscribe el Acuerdo de “Paz Firme y Duradera”, en Guatemala, que contiene más de 420 compromisos políticos convenidos entre el Gobierno y la URNG, contenidos en el Acuerdo sobre el “Cronograma para la Implementación y Verificación de los Acuerdos de Paz”, para lo cual se instala una Misión de Verificación del Cumplimiento de los Acuerdos de Paz”, por parte de las Naciones Unidas, identificada como “MINUGUA”.

Relación Estado-Iglesia

Las relaciones entre la Iglesia y el gobierno del presidente Álvaro Arzú, significaron una connotación especial, ya que tratándose de un devoto católico, su mandato estuvo rodeado de tensiones diversas que generaron escenarios de confrontación con la jerarquía eclesiástica de la Iglesia católica. Tal contexto opositor implicó no solo al presidente directamente, sino a familiares presidenciales de una confesionalidad católica conservadora confrontados a la propia clerecía católica. Conflictos generados no fruto de la confrontación con políticas gubernamentales o del gobierno mismo, sino específicamente de relaciones disidentes con el autoritarismo presidencial, que no concebía a un episcopado crítico e independiente del tradicional oficialismo gubernamental. Cabe resaltar que en el pasado reciente la Iglesia católica había tenido confrontaciones con gobiernos y presidentes evangélicos, por lo que en este período gubernamental lo peculiar fue el afrontamiento de situaciones conflictivas no a nivel de un gobierno pro-católico, sino de un presidente pro-católico.

Entre algunas de las situaciones tensiónales se identifican:

- La exclusión de Monseñor Quezada en la última etapa del proceso de diálogos por la paz, que implicó la pérdida de un espacio de incidencia ciudadana, que tres presidentes anteriores incluyendo un evangélico, lo habían preservado para la Iglesia católica.

- Otro caso lo hizo la defensa oficiosa que la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado, realizó en el proceso de investigación judicial del caso del homicidio de un particular por la seguridad presidencial, bajo la justificación de atentado al presidente. El referido hecho colocó a un sector del arzobispado enfrentado a la autoridad presidencial.

- Le prosiguió el caso del debate surgido alrededor de la condena a muerte de dos procesados por violación, que derivó en la negación del indulto por parte del presidente Arzú, que llevó incluso a la Conferencia Episcopal, a emitir el comunicado "¡No matarás!", que representó una declaración que rechaza la pena de muerte y por ende la postura presidencial al respecto.

- Un caso más lo hizo la participación confrontada a la propia delegación oficial del Vaticano, por parte de la señora hermana del Presidente de la República, en la Cumbre Mundial de la Mujer de Beijing, celebrada en 1995, que además de las repercusiones internacionales impactó en las relaciones al interno de la propia Iglesia católica nacional y entre ésta y la familia presidencial.

- Estos entre otros casos generaron escenarios de conflictividad entre la relación Iglesia católica-presidente de la República, habiéndose especulado el extremo en que en una de tantas confrontaciones, se llegó incluso a considerar sobre una tentativa de ruptura de relaciones con el Vaticano y una declaración de "non grato" al nuncio apostólico. (Bendaña, 2001).

Empero, de todas las confrontaciones Iglesia católica-presidente, la de mayor envergadura fue la ocasionada por el homicidio de monseñor Juan Gerardi Conedera, atribuido a miembros del estado mayor presidencial. El obispo Gerardi, había estado a cargo desde la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado, de la coordinación de la elaboración del proyecto denominado "Recuperación de la Memoria Histórica" –REMHI-, en octubre de 1994, que gozó del apoyo de las diversas Diócesis episcopales que le otorgaron al proyecto un carácter interdiocesano, que generó el informe "Guatemala Nunca Más", que constituye la investigación documentada desde un enfoque histórico-crítico, como nunca en su historia la Iglesia católica se había comprometido en función del interés y la denuncia social, sobre el sufrimiento de la población más afectada con el enfrentamiento armado así como el funcionamiento de la represión durante ese conflicto.

De acuerdo a la intencionalidad expuesta por el propio Arzobispo Próspero Penados, se explica la finalidad de la investigación realizada:

> Creímos que era un aporte para la paz y la reconciliación que suponía reconocer el sufrimiento del pueblo, recoger la voz de quienes hasta ahora no habían sido escuchados y dar testimonio de su martirio a fin de dignificar la memoria de los muertos y devolver la autoestima a sus deudos. Esta investigación, cuyos resultados están siendo entregados a ustedes el día de hoy, Guatemala: Nunca más, fue ejecutada por los equipos pastorales de once Diócesis e innumerables personas que, en medio de espacios frágiles e inciertos en ese momento, hicieron suyo el empeño de buscar la reconstrucción del tejido social iniciado con el conocimiento de la Verdad. (…)
>
> El fundamento del presente informe es el de preservar la memoria histórica sobre la violencia política, las gravísimas violaciones a los derechos humanos de las personas y comunidades indígenas durante estos treinta y seis años de lucha fratricida que produjo una polarización social sin límites. (…) Uno se pregunta ¿cómo fue posible que se llegara a tal grado de degradación? ¿Cómo fue posible que se llegara a tal menosprecio de la persona humana, criatura nacida de las manos de un creador amoroso? ¿Cómo fue posible que la naturaleza, producto de la evolución y perfeccionamiento de la especie, fuera tan despiadadamente destruida? (…) Esta guerra en que se torturó, se asesinó y se hizo desaparecer comunidades enteras que se vieron aterradas e indefensas en ese fuego cruzado, en que se destruyó la naturaleza (que en la cosmovisión de los indígenas es sagrada, la madre tierra), también barrió como un vendaval enloquecido lo más granado de la intelectualidad de Guatemala. El país se fue quedando huérfano de repente de ciudadanos valiosos, cuya ausencia se deja sentir hasta nuestros días. (1998, pp. 3-4)

Como puede colegirse el impacto del informe “Guatemala nunca más”, fue de una revelación sin precedentes, que puso a las fuerzas armadas del país en un predicado institucional a nivel nacional e internacional, al atribuírsele la mayoría de

violaciones a los derechos humanos, aspecto que golpeo y enfrentó directamente a la Iglesia católica con el ejército, y colocó al coordinador de la elaboración investigativa, monseñor Gerardi, en el blanco de cualquier represalia. Fue así como dos días después de haberse presentado en la Catedral Metropolitana dicho informe, -26 de abril de 1998- fue asesinado monseñor Gerardi, crimen inicialmente vinculado a tal informe y hasta considerado como de "Estado", y que concluyó con el procesamiento de tres militares y un sacerdote, éste último sometido además a un proceso eclesiástico, del que se evitó trascender información alguna. Sin embargo, el proceso judicial, no logró despejar las razones, causas y actores reales del asesinato, dejando una bruma de incertidumbre y duda a su alrededor. Como consecuencia lógica dicho suceso devino en un enfrentamiento directo entre la jerarquía eclesiástica de la Iglesia católica, en especial la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado, que asumió su propia investigación del asesinato y el sector del estado mayor presidencial y la institución armada como corolario; la descripción que del momento hace Bendaña, explica por sí solo el nivel de tensión predominante, "En este caso el Gobierno del PAN fue cobarde y encubridor. ¿Por qué esa falta de "voluntad política" para aclarar un crimen que tuvo tanta resonancia y le hizo tanto daño político al mismo gobierno? Lo cierto es que una novela de intriga y misterio se quedaría pequeña ante tanta mentira, manipulación, intimidación y cinismo." (2001, p. 294)

Resurgir del viejo fantasma de la educación confesional:

Como se relacionó anteriormente, desde la Constitución de la contrarrevolución de 1954, la educación laica fue suprimida y en su defecto se instituyó la enseñanza religiosa optativa en los centros educativos estatales, todo ello a instancia de la Iglesia católica, de ello devino su reglamentación, pero no pasó más allá de la disposición formal que en los gobiernos sucesivos fue perdiendo positividad, ya que nadie quiso hacerse cargo de su sostenimiento, además por quererse evitar el desgaste político de revivir el fantasma de la educación confesional. Sin embargo, en el período arzuísta, a iniciativa de la primera dama de la Nación, devota católica,

se impulsa en el año de 1996 el programa denominado “Libres y Triunfadores”, proveniente de un sector de la Iglesia evangélica, que comprendía formación en ética-religiosa y que a pesar de implicar parte del sistema educativo y por lo mismo de involucrar al Ministerio de Educación, éste se excluyó y la ejecución del proyecto como forma de garantizar su viabilidad directa se ubicó en el Voluntariado de Obras Sociales de la Esposa del Presidente de la República. Tales antecedentes fueron suficientes, para que la Iglesia católica juzgara como eminente amenaza por un espacio que había luchado por conseguirlo y darse cuenta del costo de su desaprovechamiento. Todo ello dio lugar a que la Conferencia Episcopal, como era de esperarse, reaccionara emitiendo un comunicado de rechazo, el cual sorprendentemente inició con un argumento que cuatro décadas antes no se hubiera podido concebir proviniera de un sector religioso que en el pasado lo que ahora se pronunciaba en contra, había sido parte de su práctica educativa confesional, consiguientemente exponía: “Con el presente Comunicado, la CEG toma posición ante el Proyecto conocido con el nombre “Libres y Triunfadores”, que promueve la primera dama de la República, que pretende crear un programa de “enseñanza religiosa” para las escuelas públicas. Si bien el objetivo era positivo, tanto los contenidos como la forma de organización y realización del proyecto contradecían la libertad religiosa del pueblo guatemalteco.” (CEG, 1997, p. 808). Dicho comunicado hacía un recorrido por los antecedentes de la problemática y enunciaba:

> En un principio, se intentó imponer el proyecto “Libres y Triunfadores en las escuelas primarias y secundarias de todo el País como “orientación moral y de urbanidad”, aprovechando el espacio que deja tal asignatura en los centros educativos del País. Posteriormente, ante la posible inconstitucionalidad e ilegalidad del proyecto inicial, se canalizó hacia los Institutos nacionales de enseñanza media (PEMEM), para establecerlo como “enseñanza religiosa” en forma libre y optativa de conformidad con el artículo 73 de la Constitución de la República y con el Reglamento aún vigente del 17 de octubre de 1958. (1997, p. 808)

La CEG, sostenía con una presunción de cuasi rectora de un pretendido ecumenismo, que el Programa “Libres y Triunfadores”, no gozaba de su aval y de su apoyo, y para el efecto esgrimía razones que enarbolaban una libertad religiosa propio de un proto-laicismo como nunca antes visto, de forma que expresaba tales razones: (1997, p. 809)

- Es incompatible con verdades de fe y sana doctrina que profesa la Iglesia Católica.
- Desconoce la realidad pluriétnica, multicultural y plurireligiosa de Guatemala.
- No favorece la capacidad crítica y reflexiva de los jóvenes,
- Es un proyecto esencialmente individualista y encierra al joven dentro de sí mismo, impidiéndole su madurez y soslayando su compromiso social y comunitario.
- En su aplicación no se ha observado el artículo cuarto del Acuerdo Gubernativo 1060 del 17 de octubre de 1958 que establece que el nombramiento de los maestros de religión y moral debe ser hecho por las autoridades religiosas competentes.
- El sólo hecho de ser impulsado y promovido por la Secretaría de Obras Sociales de la Esposa del Presidente de la República envuelve el riesgo, aún cuando se afirme lo contrario, de limitar el libre ejercicio del derecho que asiste a los padres de familia de elegir el tipo de educación moral y religiosa de sus hijos menores. Si no se cumpliese estricta y libremente con las disposiciones constitucionales y legales, la puesta en marcha del proyecto contradice la Declaración Universal de los Derechos Humanos (n.26); la Declaración de los derechos del niño (nn.7.10); La Convención de los derechos del niño (nn.12 y 14, párrafos 1,2 y 3) y el Acuerdo sobre la Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (III C III G).

Varias de las razones argumentadas no solo eran aplicables al programa “Libres y Triunfadores”, sino a todo programa de tipo religioso que promoviera la educación

confesional. Luego planteaba el citado comunicado que la Comisión Teológica de la CEG, había realizado un estudio de las guías y texto de dicho programa, y había emitido un dictamen desfavorable, basado entre otros criterios tales como: (1997, pp. 809-810).

- La existencia de textos que eran incompatibles con la fe que profesaba Iglesia Católica.
- Que el proyecto manipulaba deliberadamente los textos bíblicos al sacarlos de su contexto para utilizarlos de pretexto y justificar de esta manera una opinión extrabíblica.
- Que en el proyecto se manejaba una utilización simplista de la Sagrada Escritura asumida en un marco fundamentalista**.**

Conscientes los obispos del impacto y consecuencias de su postura de rechazo, aclaraban:

> La presente declaración pastoral no puede ser motivo de una innecesaria confrontación entre el Estado y la Iglesia, pues dicho proyecto no constituye una política de Estado. Y el mismo hecho de exponer nuestras reservas al proyecto promovido por la Secretaría de las Obras Sociales de la Esposa del Presidente de la República tampoco conlleva a abrir la posibilidad de una confrontación en materia de religión, desde luego que debe respetarse la libertad religiosa, un derecho humano que sanciona la Constitución de la República en su art. 36. Pero es nuestra obligación pastoral manifestar nuestro rechazo a un proyecto que niega, oscurece, reduce o lesiona nuestra fe católica. (1997, p. 811)

Tales declaraciones sumadas a diversas presiones lograron su objetivo para que dicho programa se cancelara, y finalmente la pretendida penetración religiosa a las aulas de centros educativos públicos quedara tanto de uno como de otro credo religioso, sin mayor trascendencia como una controversia más que avivó la educación confesional.

Empero, no toda la relación entre Iglesia católica y presidente, fue de conflictividad, y cuando las miras alcanzaban más allá de la confrontación de particularidades, y se orientaba en función de políticas de gobierno, se generaba coincidencia de propósitos, como lo fue el tema de la coyuntura política que atravesaba el proceso de diálogos por la paz, que se constituyó en un tema en que se había comprometido el episcopado nacional por lo que en ese sentido los obispos apoyaban los esfuerzos que en el mismo emprendía el presidente Arzú. El proceso de paz, fue un espacio en el que la Iglesia católica prácticamente desplazó a la protestante, y le representó un alto perfil en maniobra y posicionamiento político ante la ciudadanía guatemalteca, y que también fue equivalente al costo en atentados y persecución que sufriera su base eclesial y pastoral, lo que contrastó con la Iglesia evangélica que prácticamente salió ilesa y absuelta de todo compromiso y consecuencia.

La muestra más elocuente que la Iglesia católica aportó al contexto de un eminente alcance de la paz, lo fue la gestión que favoreció las condiciones para que en febrero de 1996, se recibiera la segunda visita del Papa Juan Pablo II, al país, que se convirtió en factótum que terminó de empoderar a la Iglesia católica en su renovado rol de compromiso con la paz y el cese del conflicto armado. Hecho que se constata desde el mismo discurso del Papa Juan Pablo II, “Haciendo mío el repetido llamado de los Obispos, quiero levantar una vez más mi voz diciendo que ¡urge la verdadera Paz! Una paz que es el don de Dios y fruto de un diálogo, del espíritu de reconciliación, el compromiso serio por un desarrollo integral y solidario de todas las capas de la población y, especialmente, del respeto por la dignidad de cada persona.”, (Bendaña, 2001, p. 272).

Gestión educativa en el gobierno de Álvaro Arzú

La administración en materia educativa del presidente Arzú, se caracterizó por dos hechos especiales, siendo estos:

- El inicio del proceso de reforma educativa convenida en los Acuerdos de Paz; y,

- La consolidación del primer antecedente de semi-privatización de la educación nacional, que se instituyó bajo la eufemística denominación de: “Fortalecimiento de la gestión descentralizada y participativa.”

Desarrollo de los primeros pasos de la Reforma Educativa, convenida en los Acuerdos de Paz

:

En cuanto al proceso de reforma educativa nacional, se hace necesario partir por la descripción de lo concertado en los Acuerdos de Paz, que como se señaló con anterioridad, correspondió prácticamente a una segunda parte contenida en el Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y situación Agraria, el 6 de mayo de 1996, y como señala Zamora (2015, pp. 178-179-180-181)

> Transcurrió más de un año entre la firma del primer Acuerdo que formulaba la Reforma Educativa, y el segundo Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria, (…) El segundo Acuerdo al menos en materia educativa, se entrevé buscó equilibrar la fórmula cerrada que anticipadamente había generado objeciones no convenientes a una amplia apertura a la convocatoria de construcción del proceso de reforma educativa. (…) En consecuencia al segundo acuerdo para efectos del tema educacional, le correspondió de entrada reencausar las cuotas de inclusividad y participación en el proceso de reforma educativa. Y lo más relevante de tal ejercicio se interpreta en el hecho que mientras en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, se acordaba la Comisión Paritaria, como encargada del diseño de la Reforma Educativa, diseño que requería responder a la forma conceptual y características que a la reforma educativa le definía el propio Acuerdo citado, contenido que hacía que en el caso del diseño incluyera todo el proceso de la reforma, como corresponde que a quién diseña opera tal diseño. Sin embargo, en el Acuerdo de Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria, surge una variante, que consiste en crear una nueva comisión denominada Consultiva, a la que se le asigna la

> *“elaboración y realización de la reforma de la educación”,* fórmula confusa, pues elaboración es sinónimo de diseñar, lo que ya se había atribuido previamente a la Comisión Paritaria. Tal inserción implicó a partir de tal Acuerdo, disponer de dos comisiones, y con ello dividir el proceso en dos partes: una consistente en el diseño o elaboración y otra para la realización de tal diseño, al menos esa es la interpretación que el posterior proceso organizativo y funcional le otorgó a ambas comisiones. En este caso los negociadores cuidaron bien que la integración de la segunda comisión fuese abierta y plural, y convinieron en la fórmula: *“integrada por participantes en el proceso educativo”.* (…) En materia educativa se generó la percepción que en el Acuerdo de Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria, medió el propósito en algunos aspectos, de redefinir y equilibrar el alcance de algunos tema tratados en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, con la visión de blindar la amplitud y profundidad de transformación que la reforma educativa se había propuesto. De alguna forma, pareció que privó la reflexión entre las partes negociadoras de los Acuerdos, que a veces el resarcimiento llevado a su forma intensa, puede dejar de ser incluyente y caer en una práctica excluyente que es lo que busca trascender. Desde esa racionalidad el segundo Acuerdo en lo que concierne al tema educativo, marcó un giro al propio diseño de la Reforma Educativa; aunque no evitó los estereotipos y secuelas de origen que no dejaron de emerger a lo largo del proceso.

El Acuerdo de Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria, como segunda parte de lo convenido en materia educativa, acordó entre los aspectos de mayor profundidad:

- Formulación de los objetivos de la Reforma Educativa.

- Incremento del gasto educativo.

- Ampliación de cobertura educativa.

- Introducción con especial énfasis la categoría de capacitación para el trabajo y la participación social.

- Programación de la educación cívica.

- Interacción comunidad-escuela y participación comunitaria.

- Creación de la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa.

El contenido del Acuerdo Acuerdo de Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria en materia educativa, comprendió la parte complementaria a la primera parte contenida en el Acuerdo sobre identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, y acordó:

A. Educación y capacitación

La educación y la capacitación cumplen papeles fundamentales para el desarrollo económico, cultural, social y político del país. Son esenciales para una estrategia de equidad y unidad nacional; y son determinantes en la modernización económica y en la competitividad internacional. Por ello, es necesaria la reforma del sistema educativo y su administración, así corno la aplicación de una política estatal coherente y enérgica en materia educativa, de manera que se alcancen los siguientes objetivos:

a) Afirmar y difundir los valores morales y culturales, los conceptos y comportamientos que constituyen la base de una convivencia democrática respetuosa de los derechos humanos, de la diversidad cultural de Guatemala, del trabajo creador de su población y de la protección del medio ambiente, así corno de los valores y mecanismos de la participación y concertación ciudadana social y política, lo cual constituye la base de una cultura de la paz;

b) Evitar la perpetuación de la pobreza y de las discriminaciones sociales, étnicas, hacia la mujer y geográficas, en particular las debidas a la brecha campo-ciudad.

c) Contribuir a la incorporación del progreso técnico y científico, y, por consiguiente, al logro de crecientes niveles de productividad, de una mayor generación de empleo y de mejores ingresos para la población, y a una provechosa inserción en la economía mundial.

Mientras las características de la reforma del sistema educativo, se acordaron en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, los objetivos para tal reforma, se convinieron en el Acuerdo de Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria, de la misma forma con otros aspectos, lo que de alguna manera desde el inicio restó unidad al planteamiento de la reforma educativa, que fue determinante en las fisuras que se heredaron en el propio diseño y posterior desarrollo de la misma.

Al realizar un ejercicio comparativo entre las características de la reforma educativa, y los Objetivos de esa misma reforma, se presentan las correlaciones siguientes: (Zamora, 2015, pp. 185-186-187)

Tabla No. 25
Correlación entre características y objetivos de la Reforma Educativa

Características del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas,	***Objetivos del Acuerdo de Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria***
I) Ser descentralizado y regionalizado a fin de que se adapte a las necesidades y especificidades lingüísticas y culturales; II) Otorgar a las comunidades y a las familias, como fuente de educación, un papel protagónico en la definición de las currícula y del calendario escolar y la capacidad de proponer el nombramiento y remoción de sus maestros a fin de responder a los intereses de las comunidades educativas y culturales; III) Integrar las concepciones educativas maya y de los demás pueblos indígenas, en sus	a) Afirmar y difundir los valores morales y culturales, los conceptos y comportamientos que constituyen la base de una convivencia democrática respetuosa de los derechos humanos, de la diversidad cultural de Guatemala, del trabajo creador de su población y de la protección del medio ambiente, así como de los valores y mecanismos de la participación y concertación ciudadana social y

componentes filosóficos, científicos, artísticos, pedagógicos, históricos, lingüísticos y político-sociales, como una vertiente de la reforma educativa integral; IV) Ampliar e impulsar la educación bilingüe intercultural y valorizar el estudio y conocimiento de los idiomas indígenas a todos los niveles de la educación; promover el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de vida de las comunidades, a través del desarrollo de los valores, contenidos y métodos de la cultura de la comunidad, la innovación tecnológica y el principio ético de conservación del medio-ambiente; VI) Incluir en los planes educativos contenidos que fortalezcan la unidad nacional en el respeto de la diversidad cultural; Vll) Contratar y capacitar a maestros bilingües y a funcionarios técnicos administrativos indígenas para desarrollar la educación en sus comunidades e institucionalizar mecanismos de consulta y participación con los representantes de comunidades y organizaciones indígenas en el proceso educativo; VIII) Perseguir el efectivo cumplimiento del derecho constitucional a la educación que corresponde a toda la población, especialmente en las comunidades indígenas donde se muestran los más bajos niveles de atención educativa, generalizando su cobertura y promoviendo modalidades que faciliten el logro de estos objetivos; e IX) Incrementar el presupuesto del Ministerio de Educación, a fin de que una parte sustancial de este incremento se asigne a la implementación de la reforma educativa.	política, lo cual constituye la base de una cultura de la paz; b) Evitar la perpetuación de la pobreza y de las discriminaciones sociales, étnicas, hacia la mujer y geográficas, en particular las debidas a la brecha campo-ciudad. c) Contribuir a la incorporación del progreso técnico y científico, y, por consiguiente, al logro de crecientes niveles de productividad, de una mayor generación de empleo y de mejores ingresos para la población, y a una provechosa inserción en la economía mundial.

Fuente: Zamora (2015, p. 185)

1. En atención a las necesidades en materia de educación, el Gobierno se compromete a:

Gasto educativo

a) Aumentar significativamente los recursos destinados a la educación. Como mínimo el Gobierno se propone incrementar, para el año 2000, el gasto público ejecutado en educación en relación al producto interno bruto en 50% respecto al gasto ejecutado en 1995. Estas metas se revisarán al alza en función de la evolución de la situación fiscal;

Adecuación de los contenidos educativos

b) Adecuar los contenidos educativos a los objetivos enunciados en el numeral 21. Esta adecuación recogerá los resultados de la Comisión de Reforma Educativa establecida en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas;

Cobertura

d) Ampliar urgentemente la cobertura de los servicios de educación en todos los niveles, y específicamente la oferta de educación bilingüe en el medio rural, mediante:

i) La incorporación de la población de edad escolar al sistema educativo, procurando que completen los ciclos de preprimaria y primaria y el primer ciclo de educación secundaria; en particular, el Gobierno se compromete a facilitar el acceso de toda la población entre 7 y 12 años de edad, a por lo menos tres años de escolaridad, antes del año 2000;

ii) Programas de alfabetización en todos los idiomas que sean técnicamente posibles, con la participación de las organizaciones indígenas capacitadas para este objetivo; el Gobierno se compromete a ampliar el porcentaje de alfabetismo a un 70% para el año 2000;

iii) Programas de educación, capacitación y tecnificación de adultos.

Capacitación para el trabajo

d) Desarrollar, con metodologías adecuadas y eficientes, programas de capacitación en las comunidades y empresas para la reconversión y actualización técnica de los trabajadores, con énfasis en pobladores de áreas marginadas y de las comunidades rurales, con el apoyo de los sectores que puedan cooperar con este empeño;

Capacitación para la participación social

e) Capacitar a las organizaciones sociales a nivel municipal, regional y nacional para la participación en el desarrollo socioeconómico, incluyendo lo relativo a la gestión pública, a la responsabilidad tributaria y a la concertación;

Programa de educación cívica

f) Elaborar y ejecutar un programa de educación cívica nacional para la democracia y la paz que promueva la defensa de los derechos humanos, la renovación de la cultura política y la solución pacífica de los conflictos. En este programa se solicitará la participación de los medios de comunicación social;

Interacción comunidad-escuela y participación comunitaria

g) Para favorecer la incorporación de los niños al sistema educativo y su retención, hacer efectiva la participación de las comunidades y de los padres de familia en los distintos aspectos del servicio de educación y capacitación (contenidos educativos, nombramiento de los maestros, calendario escolar, entre otros);

Apoyo financiero

h) Desarrollar programas de becas, bolsas de estudio, apoyos económicos y otro tipo de incentivos que posibiliten la continuidad en la formación educativa de estudiantes necesitados;

Capacitación de administradores educativos

i) Desarrollar programas de capacitación permanente para maestros y administradores educativos;

Comisión consultiva

j) Para la elaboración y realización de la reforma de la educación a cargo del Ministerio de Educación, se integrará una comisión consultiva adscrita al Ministerio, integrada por participantes en el proceso educativo, incluyendo a una representación de la Comisión de Reforma Educativa prevista por el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas.

Educación superior e investigación

k) La educación superior del Estado, cuya dirección, organización y desarrollo le corresponde con exclusividad a la Universidad de San Carlos de Guatemala, es un factor clave para alcanzar el crecimiento económico, la equidad social, la difusión de la cultura y el incremento del acervo tecnológico de la nación. El Gobierno de la República se compromete a entregar puntualmente a la Universidad de San Carlos la asignación privativa que por mandato constitucional le corresponde. Respetuosos de la autonomía de la Universidad de San Carlos, las Partes exhortan a las autoridades de la máxima casa de estudios para que favorezcan todas las iniciativas que incrementen su aporte al desarrollo del país y consoliden la

paz. El Gobierno se compromete a corresponder y atender esos aportes y esas iniciativas. Particularmente se valora el desarrollo de sus centros regionales y de sus programas de ejercicio profesional supervisado, con énfasis en las áreas de mayor pobreza. De la misma forma, exhortan a los sectores empresariales a que dediquen crecientes esfuerzos a la investigación tecnológica aplicada y a la formación de recursos humanos, estrechando sus vínculos de intercambio con la Universidad de San Carlos.

Promotoras y promotores de educación

l) En cumplimiento del Acuerdo de Reasentamiento de las Poblaciones Desarraigadas por el Enfrentamiento Armado y del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, deberá incorporarse a las promotoras y promotores de educación de las comunidades al sistema nacional de educación, y respetarse los contenidos educativos propios de las comunidades indígenas y de las poblaciones desarraigadas.

La gestión educativa del gobierno del presidente Arzú, por ser actor directo en el proceso de suscripción de la Paz, le correspondió promover avances educativos devenidos del contexto generado por los compromisos de los Acuerdos de Paz, que de otra forma y condiciones distintas su administración gubernamental no hubiera tenido la oportunidad de impulsar, es el caso de los primeros avances de la reforma educativa. En ese orden, se impulsó en materia educativa:

- La creación de la Comisión Paritaria para la Reforma Educativa, por medio del Acuerdo Gubernativo No. 262-97, de fecha 20 de marzo de 1997, la que quedó adscrita a la Secretaría de la Paz de la Presidencia de la República, con carácter extraordinario y temporal. La compleja integración de dicha comisión, se conformó como se había convenido en el Acuerdo de Paz respectivo, con miembros del Ministerio de Educación, en presentación del Gobierno, y en donde con dicha calidad se tuvo que alterar y camuflar la representación

sindical-magisterial, haciéndola pasar como gubernamental, ante la exclusión de tal sector. El otro tanto lo hicieron los miembros de las organizaciones indígenas. A la referida comisión se le fijó como objetivo, diseñar una reforma del sistema educativo, y se le otorgó un plazo de duración de diez meses máximo.

La Comisión paritaria, al dar inicio a la formulación del "Diseño de la Reforma Educativa", partió de las siguientes premisas: 1) Que se formulará como un proyecto integral para toda la nación. 2) Que respondiera a las características y necesidades de un país multiétnico, multicultural y multilingüe. 3) Que se llevará a cabo con la participación de todos los Pueblos, sectores, organizaciones e instituciones que conforman la sociedad. 4) Que hiciera realidad el derecho de todas las personas a una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística.

- Formulación del "Diseño de la Reforma Educativa", el cual se elaboró luego de 12 meses de trabajo, su contenido abarcó: (Comisión Paritaria de Reforma Educativa, 1998, pp. 14-15)

  - ✓ Un Marco Contextual, en donde se contiene un diagnóstico actualizado en forma resumida de la educación nacional.
  - ✓ Generación de una visión de futuro para la sociedad, el Estado, el sistema educativo y sus actores, lo cual se apoyó en procedimientos técnicos para delinear una imagen objetivo.
  - ✓ El Marco Filosófico para la educación de Guatemala, como nación multilingüe, pluriétnica y multicultural, a partir de las ideas fundamentales sobre la persona, la familia y la cultura –contenidas en la Constitución de la República-, y el enriquecimiento de las mismas con la cosmovisión de los pueblos indígenas.
  - ✓ El Marco Conceptual de la Reforma Educativa con la propuesta, análisis y consensos de las definiciones fundamentales, la caracterización del proceso de reforma y el establecimiento de sus principios, fines y objetivos. Se

establecieron cuatro ejes transversales: Vida en Democracia y Cultura de Paz, Unidad en la Diversidad, Ciencia y Tecnología, y Desarrollo Integral Sostenible. Cada eje se refiere a un aspecto de la formación integral del ser humano: la conducta ciudadana, las actitudes que favorecen las relaciones interétnicas armónicas; la difusión y generación del conocimiento; y la promoción de prácticas productivas inteligentes que permitan aprovechar los recursos y mejorar la calidad de vida, sin arriesgar el presente ni comprometer el futuro de nuevas generaciones.

- ✓ La definición de once áreas de transformación: bajo el criterio de la Reforma Educativa como una transformación integral del sistema y sector educativos, que reclama actuar de manera integral en todas las Áreas.

1) Área Técnico Pedagógica

   Presenta propuestas de orientación y descentralización curricular, pertinencia cultural y lingüística del currículum, mejoramiento de la tecnología educativa, diseño y aplicación de sistemas de evaluación, materiales educativos y redes de información.

2) Área Administrativa

   Aporta elementos para definir la autonomía, responsabilidad y eficiencia de los niveles administrativos del sistema.

3) Área de Desarrollo de Recursos Humanos

   Analiza la composición y distribución de la fuerza de trabajo en la Educación, principalmente del personal indígena que labora en las regiones con alumnado indígena.

4) Área Legal

   Analiza los problemas derivados de la actual legislación y sus implicaciones en la población y el Estado, con énfasis en los Pueblos indígenas, la mujer y el área rural.

5) Área de Políticas Públicas

Se relaciona con conocer la existencia y vigencia de políticas públicas estatales y ministeriales para evaluar su coherencia con la realidad multiétnica, plurilingüe y multicultural del país.

6) Área Económico Financiera

7) Área de Idiomas

En un país como Guatemala, es imprescindible el análisis de la situación de la enseñanza-aprendizaje de los idiomas que se hablan en el país. Asimismo, es importante estudiar los efectos en el rendimiento escolar de no atender a los educandos en su lengua materna. Además, plantea la necesidad de estrategias para la normalización y estandarización de los idiomas mayas en la enseñanza escolar y extraescolar.

8) Área Cultural

Aporta la caracterización lingüístico-cultural del contexto nacional y regional. Establece los conceptos y prácticas culturales, tanto comunes como singulares entre los cuatro Pueblos y todo el país. Analiza las concordancias y distancias del sistema educativo frente a la realidad multicultural y sus efectos en el desarrollo de identidades étnicas y de nación en el mediano y largo plazo. Plantea propuestas orientadas a la transformación del sistema educativo, para apoyar la consolidación de las identidades culturales y promover el conocimiento, respeto, investigación y valoración de la diversidad cultural y unidad nacional.

9) Área de Comunicación

Identifica la naturaleza de la población meta de los programas educativos y los que contribuyen a la multi e interculturalidad.

10) Área de Productividad

11) Área de Infraestructura

- ✓ Se establecieron siete áreas de políticas y se procedió a la formulación de políticas y estrategias para cada una de ellas.

1) Área de Movilización Social

La Reforma Educativa depende de la participación de los distintos Pueblos, sectores y protagonistas de la vida en sociedad. Se formularon las siguientes políticas:

- Planificación, ejecución y seguimiento de la Reforma Educativa
- Legislación Educativa
- Comunicación Social
- Participación para la Reforma: Plantea la promoción de experiencias como estímulo para nuevas formas de participación compatibles con la multiculturalidad del país.
- Coordinación de la cooperación

2) Área Financiera:

Se persigue maximizar la inversión educativa y sus rendimientos en Guatemala. Sus políticas son:

- Incremento de la inversión educativa
- Eficiencia de la inversión educativa
- Fomento de la inversión para la excelencia académica

3) Área de Transformación Curricular

Pretende tanto la actualización y renovación técnico pedagógico de los enfoques, esquemas y contenidos, como la prestación de los servicios y la participación social. Sus políticas son:

- Formación para la democracia, cultura de paz y desarrollo sostenible: Se tienen previstos programas de educación para la convivencia democrática y la participación ciudadana, de educación inter y multicultural y medio ambiente.
- Renovación Curricular: Conlleva una revisión profunda del currículum para integrar aspectos vinculados con los ejes de la Reforma.
- Fomento de la calidad de la educación: Incluye el desarrollo de la evaluación socio-lingüística.
- Descentralización curricular: Entre sus estrategias están la definición de un currículum nacional, la promoción de la pertinencia cultural y social, la organización de servicios de acuerdo con necesidades lingüísticas y mecanismos sociales de apoyo.
- Fortalecimiento de la educación extraescolar
- Desarrollo de valores: Incluye la sistematización de valores de las diferentes culturas del país.

4) Área de Recursos Humanos

Se relaciona con el cumplimiento de la Reforma Educativa, que demanda la formación de recursos humanos cuantitativa y cualitativa necesarios. Sus políticas son:

- Formación de Recursos en demanda de la Reforma Educativa: Se prevé la apertura de escuelas normales para cada comunidad lingüística.
- Educación permanente para el personal
- Aprovechamiento óptimo del recurso humano
- Política laboral y salarial: contratación de personal por comunidad lingüística
- Reestructuración del sistema de recursos humanos: Implica un sistema de información del recurso humano por área geográfica, grupo étnico, idioma, género y otros.

5) Área de Equidad

La equidad es uno de los baluartes de la Reforma Educativa, coherente con el respeto de los derechos y facilitando oportunidades para todos. Sus políticas son:

- Cobertura con calidad: Llegar a todos con calidad, expresada en la pertinencia pedagógica, cultural, social y de género.
- Igualdad de oportunidades: Promover la igualdad en todos los ámbitos para no reproducir modelos discriminatorios hacia indígenas, pobladores rurales o mujeres.
- Atención de población con necesidades especiales: Implica prioridad hacia el área rural, mujeres e indígenas.
- Lucha contra la discriminación de género, étnica, social y geográfica: Con los cuatro Pueblos se impulsará un reglamento de conducta para erradicar la discriminación social, racial, cultural, lingüística, de género y otras.
- Equidad en la inversión: Orientará la asignación de recursos bajo los principios de equidad y solidaridad.
- Alfabetización monolingüe y multilingüe: Se realizará de manera monolingüe con enfoque multicultural

6) Área de Multiculturalidad e Interculturalidad

Impulsa el reconocimiento y valoración de las expresiones culturales en un plano de igualdad. Enfrenta el tema de la discriminación y enfatiza la importancia de la educación para modificar esta práctica. Sus políticas:

- Educación Intercultural y multicultural para todos: El objetivo es el conocimiento de los otros y la apreciación de la diversidad cultural y lingüística del país.
- Fortalecimiento de la identidad de cada Pueblo y comunidad lingüística:

Trabaja por construir la unidad nacional en la diversidad étnica, cultural y lingüística; asimismo, fomentar la autoestima étnica y nacional.

- Promoción de la unidad en la diversidad: Es un tema fundamental para construir la nueva nación multiétnica, pluricultural y multilingüe. Expresa la necesidad de respeto, tolerancia, ayuda mutua y cooperación para desarrollar el país orgulloso de su carácter diverso.
- Multilingüismo aditivo: Investiga y sistematiza las culturas de Guatemala para alcanzar la pertinencia del sistema, en especial para elaborar textos, materiales y programas.

7) Área de Reestructuración y Modernización

La Reforma conlleva una transformación integral del sistema y sector educativos, para lo cual es necesario descentralizar y regionalizar el sistema. Son sus políticas:

- Coordinación y articulación
- Participación: Es necesario contar con la opinión y decisión de todos los Pueblos.
- Estructura y organización: Busca fortalecer el poder local y regional
- Descentralización

- ✓ Se expuso las condiciones fundamentales para impulsar el proceso de reforma.
- ✓ Se delinearon las etapas de cumplimiento del proceso de reforma educativa.
- ✓ Se documentó la integración más de 43 propuestas presentadas por la sociedad civil y que constituyeron el sustento filosófico y metodológico para la transformación integral y estructural del sistema y sector educativo.

Extrañamente del “Diseño de la Reforma Educativa, no se acompañó de la disposición legal, que lo fundamentara y le otorgase certeza jurídica, lo que lo hizo vulnerable en cuanto a su verificación y efectividad de seguimiento. Sin embargo, se hace necesario reconocer, que por primera vez en la historia educativa del país, una reforma educativa, partía de un diseño, y ya

no era fruto como las anteriores solo de la visión del gobierno de turno. Con ello, aunque fuese de forma parcial, por la limitada inclusión de la Comisión Paritaria –COPARE-, se sentaba a futuro las condiciones de una incipiente democratización del planeamiento educativo a nivel macro, y con ello una futura gestión participativa en los procesos vinculantes con el diverso desarrollo curricular.

Infortunadamente, la oportunidad inédita que históricamente por primera vez representó el espacio de generar un diseño como acto previo y orientador de un proceso de reforma educativa, heredó las contradicciones que desde los Acuerdos de Paz, se engendraron, y su contenido se circunscribió al enfoque que las partes gubernamental e indígena consensuaron, determinando en diversos aspectos un planteamiento no compartido por otros sectores, entre ellos el magisterio, que emprendió una férrea oposición al diseño, como única forma de disentir con lo que había sido excluido y por lo tanto no lo compartía. Tal oposición representó en la práctica la invalidación del diseño y la pérdida de una parte de significativa legitimidad en su transición para guiar el desarrollo de la reforma educativa. Al cabo del corto tiempo, el proceso de reforma acordado desde un diseño previo, dejó de ser referente válido de las acciones sucesivas para la transición de Comisión Paritaria a Comisión Consultiva, todo devenido de los errores de origen desde la definición de la reforma educativa en los Acuerdos de Paz.

- ✓ Mediante Acuerdo Gubernativo No. 748-97 de fecha 24 de octubre de 1997, se creó la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa siendo su objetivo principal el de implementar la Reforma Educativa y llevar a cabo la reforma del Sistema Educativo de Guatemala. Quedó adscrita al Ministerio de Educación y la coordinación general a cargo del Ministro de Educación. Se constituyó como un ente colegiado con amplia representación de los diversos sectores de la sociedad civil, integrada de la forma siguiente:

- Comisión Paritaria para la Reforma Educativa (COPARE)
  - ✓ Ministerio de Educación (MINEDUC)
  - ✓ Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA)
  - ✓ Academia de Lenguas Mayas
  - ✓ Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM)
  - ✓ CNPRE/COPMAGUA
  - ✓ Universidad de San Carlos de Guatemala
  - ✓ Universidad Rafael Landívar
  - ✓ Universidad Mariano Gálvez
  - ✓ Universidad del Valle de Guatemala
  - ✓ Universidad Francisco Marroquín
  - ✓ Universidad Rural
  - ✓ Asamblea Nacional del Magisterio
  - ✓ Conferencia Episcopal de Guatemala
  - ✓ Alianza Evangélica de Guatemala
  - ✓ Instituciones Educativas Privadas
  - ✓ CACIF
  - ✓ Foro Nacional de la Mujer
  - ✓ Secretaría Presidencial de la Mujer
  - ✓ Organización Nacional de Estudiantes de Guatemala
  - ✓ Organizaciones de Periodistas

La transición de Comisión Paritaria a Comisión consultiva, no estuvo exento de tensiones, que desde ya avizoraban las contradicciones que posteriormente se iban a experimentar, como lo refleja el hecho que relata Díaz (1999, p. 60),

> La única divergencia seria, que significó la suspensión de reuniones de COPARE por dos meses, no se originó por desacuerdos en los temas debatidos, sino fuera de la mesa de discusión, por el número de miembros que formarían parte de la Comisión Consultiva… (…)

> Antes de que se concluyera el diseño, se conformó la Comisión consultiva de la reforma educativa con una minoría de tres indígenas y quince no indígenas. Debido a esas circunstancias, se suspendieron las negociaciones del diseño por dos meses. Finalmente se llegó a aumentar a ocho la representación indígena sobre un total de veintidós delegados titulares. No fue la cantidad requerida por la parte indígena sino la que pudo negociarse. (p. 62)

Por su parte, Zamora comenta (2015, p. 210)

> Tal proceso de transición de la fase de diseño a la fase de implementación y de una Comisión Paritaria a una Comisión Consultiva, no estuvo exento de conflicto y confrontación, prácticamente el Diseño fue descalificado por sectores del magisterio nacional (…) El rechazo manifiesto marcó el sello de cuestionamiento que fue configurando una aceptación condicionada del Diseño de la Reforma. Oposición que se fundó principalmente en dos objeciones:
>
> - En el posicionamiento de prejuicios derivados de la forma de integrarse y de consulta de la Comisión a cargo del Diseño.
>
> - En la reiterada predisposición contenida en el Diseño, ubicada primero en la parte referida al Sistema Educativo Guatemalteco, al asignarle la característica de: “Se otorga a las comunidades y familias un papel protagónico en la formulación de planes, programas y proyectos locales de educación, del calendario escolar y en la propuesta de nombramiento y remoción de maestros, a fin de responder a sus necesidades. (p. 42) Luego al caracterizar la participación de los padres y las madres de familia, donde se vuelve a reiterar: “Son protagonistas (…) en la contratación y remoción de sus maestros; y en los distintos aspectos de los

> servicios de educación y capacitación personales y comunitarios…" (p 46)

La Comisión Consultiva para la Reforma Educativa, luego de dos años de su instalación, ya en un contexto de no control del sector gubernamental como ocurrió con la COPARE, y con una presencia pluralista de la sociedad civil con liderazgo magisterial alcanzó su primer producto en la línea de ir alternando tal Diseño, proceso que dio inicio en el año de 1999, con la elaboración del Plan Nacional de Largo Plazo –Versión Preliminar-, que fue el resultado de la participación, la consulta y el consenso, con el propósito de generar la interacción de diferentes sectores sociales, para lo cual se efectuaron nueve talleres sectoriales y dos multisectoriales, se consensuaron los temas y las necesidades, así como las estrategias de largo y mediano plazo, metas e indicadores educativas y, la visión del ciudadano para el 2023. Se elaboró con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional, retomando los avances alcanzados durante varios años por la Unidad de Planificación Educativa, UPE, del Ministerio de Educación. Se describía por la propia Comisión Consultiva para la Reforma Educativa –CCRE- como: "… la propuesta de la Reforma Educativa para la construcción del sistema y sector educativo que responda a los requerimientos de los guatemaltecos y enriquezca el proceso de desarrollo, con una visión del país, la sociedad y los ciudadanos que esperamos tener en 20 años (…) y de esta forma, crear una plataforma de desarrollo educativo desde la preprimaria hasta la Universidad que se extienda desde el 2004 al 2023." (CCRE, s. f. p. 15)

Fue contenido del Plan de Educación a Largo Plazo, la definición de seis áreas estratégicas, las cuales las determinaba como punto de partida de los principales elementos del Diseño de la Reforma Educativa, sin embargo con los hechos sucesivos, tan solo vendría a marcar la ruta de substitución de dicho Diseño. "Destacan entre tales estrategias, dos áreas sustantivas

centrales: cobertura y calidad, las que a su vez se refuerzan con el área básica de recursos humanos y con el área estratégica de multiculturalidad e interculturalidad. Las cuatro áreas mencionadas se viabilizan con el apoyo de las áreas de gestión y movilización social.” (CCRE, 1999, p. 29)

El Plan Nacional de Educación a Largo Plazo, aunque nunca lo manifestó de forma expresa, marcó el punto de desvinculación entre el Diseño y su correlación en la implementación de la Reforma, y el contenido y alcance del Plan Nacional se visualizó como la forma equiparable del Diseño, a pesar de ser una propuesta de naturaleza pronostica y de carácter cuantitativo, lo que dificultaba la posibilidad de constituirse de forma inmediata en el referente que al margen de lo dispuesto por los Acuerdos de Paz, pudiera guiar en lo sucesivo el proceso de Reforma Educativa; al respecto continúa relatando Zamora (2025, pp. 238-239)

> Dicho plan fue concebido con una visión y estrategia de largo plazo del sector y la Comisión Consultiva lo consideró como su propuesta para la construcción del sistema y sector educativo, mediante una visión del país, la sociedad y los ciudadanos a veinte años. (…) Hasta dentro del área de calidad se consideran los contenidos de currículum en relación con la comunidad y la sociedad. Cuando se abordan las metas del currículo pertinente, se hace referencia a contenidos básicos y mínimos del currículum nacional en todos los niveles educativos, y más adelante a contenidos locales y regionales con pertinencia sociocultural definidos y aplicados; con lo cual se sentaban las bases para un ulterior desarrollo de la descentralización curricular.
>
> Al tratar el área estratégica de gestión, incluye dentro de sus contenidos la descentralización, la que al fijarle como objetivo específico, la describe como: descentralizar la administración pública, dirigiendo sus metas sobre un predominio de la descentralización del tipo administrativo; incluyendo en ese enfoque a los consejos de

educación nacional, regional, departamental, municipal y por escuela. La única mención que se salva de no calificar como descentralización administrativa, es la referida a la descentralización del sistema educativo reorganizada y funcionando con pertinencia cultural y lingüística. Si el Diseño de la Reforma alcanza una proximidad a la descentralización curricular, el Plan Nacional de Educación de Largo Plazo, se distancia de tal enunciado, enfatizando su enfoque desde una descentralización administrativa.

- ✓ Otro insumo que desde tal Comisión Consultiva se generó en el período del gobierno panista fue el anteproyecto de Ley de Reforma Educativa, presentado al Congreso de la República, y dejado ahí sin acompañamiento ni seguimiento político-institucional.

Fortalecimiento de la gestión descentralizada y participativa

Con esta denominación se identificó la política educativa del gobierno del presidente Arzú, congruente con las modalidades que se dieron durante los años 90 con las políticas de ajuste estructural, impulsadas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Desde dicho espacio se continuaron las políticas de descentralización que el gobierno del presidente Arzú reafirmó y profundizó. La citada política educativa funcionó mediante la coparticipación de organizaciones no gubernamentales, sector privado y comunidades de padres de familia en la ejecución, financiamiento y administración de programas y servicios educativos, los que implicaban la reducción de la función del Estado de responsabilizarse por la educación pública. En virtud de ello, se transfirieron facultades de decisión, control y administración de las escuelas a los padres de familia; y como estrategia para operativizar tal política educativa, se constituyó el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo –PRONADE-.

El precedente original del PRONADE, no surge inicialmente en el gobierno del presidente Arzú, sino durante la gestión gubernamental de quién menos se creía por su identificación como procurador de los derechos humanos con los sectores populares, como lo fue el presidente Ramiro de León Carpio, quién a inicios de su corto período transicional, se dejó convencer con la propuesta de descentralización educativa –como desde el principio se disfrazó la acción semi-privatizadora de escuelas rurales del nivel primario-, lo que le representó desgaste con diversos sectores de la sociedad civil y el malestar y crítica de organizaciones magisteriales, sobretodo derivado de la emisión del Acuerdo Gubernativo No. 768 del 17 de noviembre de 1993, creando el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo, PRONADE, adscrito al Ministerio de Educación, programa que no logró impulsarse con la determinación necesaria por las mismas condiciones de incertidumbre y de presión que generaban un clima de no compromiso decidido ni por la parte presidencial ni ministerial. De esa forma fue que ya siendo presidente Álvaro Arzú, sustituyó tal acuerdo emitido, bajo la consideración que la normatividad vigente resultaba insuficiente para la realización efectiva y pronta de los fines del PRONADE. Dicha sustitución implicó no solo la derogatoria del Acuerdo original de creación sino de una serie de Acuerdos Gubernativos y Ministeriales que habían emitido durante el período del presidente De León Carpio, por los que se buscó introducir diversos ajustes legales. El presidente Arzú, en su defecto, emitió el Acuerdo Gubernativo No. 457-96 de fecha 22 de octubre de 1996, por el cual aprobó una normativa nueva para actualizar, modernizar y simplificar el PRONADE, con el fin de facilitar la participación activa de las comunidades en el proceso educativo.

Para efectos del funcionamiento del PRONADE, se establecieron los principios de: subsidiariedad, solidaridad, participación ciudadana, eficiencia administrativa y fortalecimiento de la democracia. Para poner en práctica la participación comunitaria se estableció que deberían constituirse organizaciones que adoptando el nombre de Comité Educativo y con la abreviación de COEDUCA, a los cuales se les dota de personalidad jurídica. Se contemplaba también la existencia de un Fondo de Educación Rural Coparticipativa, como parte integrante del PRONADE, cuyos fondos

serían administrados a través de los COEDUCAS, de acuerdo con los convenios oportunamente suscritos, y los que serían fiscalizados por la Contraloría General de Cuentas de la Nación. Se establece así mismo, que los Ministerios de Educación y Finanzas Públicas, deberían constituir un fideicomiso en una entidad bancaria del sistema nacional.

La política de descentralización implicó además de la institucionalización de los COEDUCAS-PRONADE, entre otras acciones, principalmente las siguientes:

- Mediante Acuerdo Gubernativo No. 565-98 de fecha, 28 de agosto de 1998, se autorizó el Reglamento para Aprobación de los Estatutos, Reconocimiento de la Personalidad Jurídica y Funcionamiento de los Comités Educativos-COEDUCA- y de las Juntas Escolares, con el objeto de constituirlas en asociaciones civiles, organizadas con el propósito de .participar en la autogestión educativa, así como en la descentralización de los recursos económicos para los servicios de apoyo a la educación. El COEDUCA se definía como una entidad con personalidad jurídica, cuyo objetivo es prestar servicios educativos, en una comunidad determinada; mientras la Junta Escolar, como un grupo de personas que trabajan en forma organizada, para apoyar la descentralización de los recursos económicos en la prestación de los servicios de apoyo de los centros educativos públicos, que se encuentran funcionando y los que en el futuro se crearen, con el fin de realizar actividades en beneficio para la educación. Para tales efectos se estableció que el Ministerio de Educación reconocería y otorgaría la personalidad jurídica de los comités educativos –COEDUCAS- y las Juntas Escolares, así como aprobaría los estatutos de los mismos, para lo cual el despacho ministerial emitiría la resolución correspondiente, una vez se cumplieran con los requisitos establecidos. Y con la finalidad de descentralizar los servicios educativos, el despacho ministerial podría delegar para que ejercieran esta función los Directores Departamentales de Educación dentro de su respectiva jurisdicción.

La Junta Escolar se organizaba llevando a cabo una reunión con la participación de los padres de familia, los maestros de los centros educativos y el director de estos y los exalumnos, cuando así correspondiera. Estas Juntas Escolares debían formarse en los centros educativos de los distintos niveles educativos, disponiendo de una junta directiva integrada: 1) Establecimiento de los niveles de educación preprimaria y primaria. En este caso, la junta escolar estará integrada por el director de la escuela, un maestro, tres miembros del comité de padres de familia electos entre ellos. En escuelas unitarias, la junta escolar se conformará con el director y tres padres de familia. 2) Establecimientos del nivel de educación media. En este caso, la junta escolar estará conformada por el director, un miembro del claustro de catedráticos, tres padres de familia, dos exalumnos, tanto los padres de familia como los exalumnos, deberán ser electos en asamblea general. Los alumnos del establecimiento tendrán un representante dentro de la junta escolar con voz pero sin voto.

Los COEDUCAS instituidos por esta reglamentación, eran distintos a los ya creados en el Acuerdo Gubernativo que dio vida al PRONADE, y para evitar confusión se establecía que continuarían funcionando en la forma en que fueron reconocidos y aprobados. Y en cuanto a las Juntas Escolares, se disponía que las Direcciones Departamentales de Educación, deberían convocar, organizar, capacitar y autorizar a las Juntas Escolares de su jurisdicción.

En un informe rendido por el Ministerio de Educación de Guatemala, para el Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana, realizado en Costa Rica, relataba, que las “Juntas Escolares a nivel nacional a partir de 1998, con un financiamiento inicial provisto por dicho Ministerio, pretenden la integración de la comunidad educativa para satisfacer necesidades puntuales en aspectos relacionados con refacción escolar, útiles escolares y mantenimiento de edificios, lo que significa un avance en el grado de relación existente entre los proveedores del servicio y los

usuarios, enfatizándose en dicho nivel la autogestión bajo la figura de una personería jurídica que les permite la consecución de recursos.” (p. 70).

El Ministerio de Educación describía al COEDUCA como el Comité Educativo de la comunidad que proporciona servicios escolares y administra los fondos que le son proporcionados con esa finalidad. Y los ubicaban en las comunidades donde no hubiera escuelas y existieran niños en edad escolar y padres de familia interesados en que sus hijos se educaran. Ese fue al menos al inicio el referente, posteriormente los COEDUCA, se fueron incrementando incluso a áreas próximas a las urbanas y a distancias no lejanas de escuelas ya establecidas. Cuando se definía la autogestión desde el enfoque oficial ministerial, se decía que eran programas en los que los COEDUCAS realizaban ellos mismos toda la gestión de la escuela desde contratar al maestro hasta comprar los suministros de útiles y refacción y controlar su distribución. Tal descriptor constituía el pleno reconocimiento de una estrategia de privatización educativa encubierta bajo la denominación de “descentralización”.

Mientras una Junta Escolar se definió como la entidad con personalidad jurídica que relaciona a los padres de familia y a las autoridades escolares y que le correspondía manejar los fondos públicos destinados a los servicios de apoyo educativo como: la galleta escolar, el mobiliario, los útiles escolares, el mantenimiento de los edificios y otros, aseguran la infraestructura necesaria para la eficiente prestación de los servicios educativos.

La semi-privatización en ciernes iniciada por el presidente Ramiro de León, fue profundizada y consolidada por el presidente Arzú, que buscó transpolar al contexto educativo nacional, las políticas de ajuste estructural propias de la corriente neoliberal, desde el condicionamiento hegemónico de las directrices del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, las que visualizaban al PRONADE, como la cabeza de playa, que justificando la desatención histórica de la educación del área rural, provocada por la propia correlación de fuerzas del

poder económico concentrador, acumulativo, extractivo y dominador; iría extendiéndose hasta cooptar todo el sistema educativo nacional.

- Se contrataron por parte del Ministerio de Educación las llamadas Instituciones de Servicios Educativos, -ISE- que se siendo entidades privadas ejercieron una función intermediaria, de préstamo de servicios diversos a los COEDUCAS, y que en la práctica se constituyeron en entidades más equiparadas a empresas prestadoras de servicios a cambio de una remuneración, lo que fue señalado en varios casos de mediar un afán de lucro.

- El PRONADE, se visualizó como una estrategia programática de descentralización educativa a nivel departamental, por consiguiente la descentralización que prevalecía de carácter regional, con base en la Constitución de la República y la Ley de Educación, fue técnicamente reducida, para ello se aprobó el Acuerdo Gubernativo No. 165-96 de fecha 21 de mayo de 1996, por el cual se creaban las Direcciones Departamentales de Educación, como los órganos encargados de planificar, dirigir, coordinar y ejecutar las acciones educativas en los diferentes departamentos de la República, dependiendo directamente del Despacho Ministerial, el que para efectos de integración, coordinación y supervisión de las actividades de las Direcciones Departamentales, debía apoyarse en las Direcciones Técnicas Regionales y en las Direcciones Generales del ramo a que correspondan. Esto último, al inicio funcionó de forma meramente decorativa, hasta que de facto la funcionalidad de las Direcciones Regionales se fue suprimiendo.

El Informe de Verificación “La educación: una condición para la paz”, de la Misión de Verificación de las Naciones Unidad en Guatemala, (2002), en su análisis del PRONADE, expuso:

> PRONADE ha tenido mayor cobertura en los departamentos con mayor concentración indígena y en las zonas rurales. Sin embargo, esta ampliación

> de cobertura no ha estado acompañada desde su inicio por un enfoque bilingüe intercultural, poniendo en riesgo la calidad de la enseñanza en estas áreas. La ejecución de PRONADE ha adolecido de falta de supervisión, seguimiento y evaluación por parte del Ministerio de Educación. Adicionalmente, sus costos por alumno son superiores a los del sistema oficial, la enseñanza en su mayor parte es monolingüe y muchos de sus promotores de educación no poseen la preparación pedagógica adecuada. (…) En cuanto a la descentralización del sistema educativo, el PRONADE ha permitido dejar en manos de las comunidades algunos aspectos de la gestión educativa, sobre todo en relación con el control de los maestros. Sin embargo, cabe destacar que su ejecución no fue acompañada de reformas legales que reconocieran a las comunidades el derecho de participar en la definición de prioridades y enfoques educativos adaptados a sus particularidades. (pp. 14-15)

Otros aspectos en la gestión educativa del gobierno de Álvaro Arzú

- Durante el gobierno del presidente Arzú, la conducción del Ministerio de Educación giró en una alternancia del cargo que más fluctúo alrededor de las prioridades políticas del partido político en gobierno, que en consolidar el proceso de reforma educativa, como un compromiso inmediato devenido de los Acuerdos de Paz. Fue así como inició el período la Licda. Anabella Castro Quiñones, diputada electa al Congreso de la República, por el partido gobernante, la que fue trasladada en 1996 a dirigir el despacho del Ministerio de Educación, desde donde entre otras cosas emprendió la reestructura de dicho Ministerio, que implicó la modernización y sistematización de funciones de varias de las dependencias integrantes del mismo, y que incluso abarcó el traslado a nuevas instalaciones de la planta central ministerial, acción que estuvo jaloneada de resistencias estudiantiles y docentes de nivel medio, por tratarse la nueva sede ministerial de un antiguo centro educativo, que pasaba a otras instalaciones creadas exprofesamente. La Ministra Castro, es retornada al

Legislativo, en 1997, para desempeñar la presidencia del Congreso de la Republica, ante la prioridad que representaba dar inicio a la discusión de las reformas constitucionales, convenidas en los Acuerdos de Paz. En su lugar fue sustituida por el Viceministro Técnico de Educación, el Lic. Roberto Moreno Godoy, quién había encabezado la representación gubernamental en la integración de la Comisión Paritaria para la Reforma Educativa, y consecuentemente había sido parte del diseño de la Reforma Educativa Nacional. En 1998, de nuevo regresa al frente de Despacho Ministerial la Licenciada Castro, el cual no concluye, al postularse como candidata vicepresidencial del partido oficial, finalizando la gestión de nuevo el Viceministro Moreno Godoy, quien asume el cargo de Ministro en la recta final del gobierno arzuista.

- Mediante Decreto Legislativo No. 78-96, de fecha 11 de septiembre de 1996, se aprobó el Código de la Niñez y Juventud, el cual en la Sección II, titulada "Derecho a la Educación, a la Cultura, al Deporte y a la Recreación, estableció entre las principales disposiciones las siguientes:

  - ✓ Se reconoce el derecho de los niños, niñas y jóvenes a recibir una educación integral.
  - ✓ Tal educación integral debe ser orientada a desarrollar su personalidad, civismo y urbanidad, promover el conocimiento y ejercicio de los derechos humanos, la importancia y necesidad de vivir en una sociedad democrática con paz y libertad de acuerdo a la ley y a la justicia, con el fin preparatorio para una vida adulta cívica y responsable asegurándoles:
    a) Igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela;
    b) Derecho de ser respetado por sus educadores;
    c) Derecho de organización y participación en entidades estudiantiles, culturales, deportivas, religiosas y otras que la ley no prohíba.
  - ✓ Y de una forma sorprendente retomaba la antigua tríada liberal y que había estado vigente hasta la Constitución de 1945, declarando que la educación

será gratuita, laica y obligatoria hasta el último grado de diversificado. Al margen del buen intencionado propósito de volver a instaurar el reconocimiento de la educación laica, tal precepto entraba en contradicción con la Constitución de la República, que reconocía a la educación religiosa optativa, y consecuentemente suprimía la educación laica.

- ✓ Establece la obligatoriedad del Estado de garantizar el derecho a la educación multicultural y multilingüe, especialmente en las zonas de población mayoritariamente maya, garífuna y xinca.
- ✓ Determina la obligatoriedad de los padres, tutores o representantes, en cuanto a la educación de los niños, niñas y jóvenes, lo que incluía su inscripción obligatoria en centros de educación, y además el de velar por su asistencia regular a clases y participar activamente en su proceso educativo.
- ✓ Dispone el fomento de valores en la educación guatemalteca, y señalaba con prioridad legal los valores siguientes:
  - El respeto así mismo, a sus padres y demás personas e instituciones.
  - El fomento de las costumbres y tradiciones propias del contexto social, y la eliminación de todas las formas de discriminación y exclusión por razones de género, etnia, religión condición económica.
  - La preparación para una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de paz, tolerancia y amistad entre los pueblos.
  - El desarrollo de un pensamiento autónomo, crítico y creativo
  - El respeto, conservación y cuidado del ambiente.
- ✓ Establece el deber del Estado de respetar y promover el derecho de los niños, niñas y jóvenes, al descanso, esparcimiento, juego, a las actividades recreativas y deportivas propias de su edad

- Mediante Acuerdo Ministerial No.160 de fecha 30 de abril de 1997, se aprobó el Plan de Homologación de Estudios del Ciclo de Educación Básica, para los Excombatientes, Desmovilizados de la U:R:N:G: que incluía el Pensum de Estudios en su Etapa Única, que integraba contenidos de las asignaturas, equivalentes a los tres grados del Ciclo de Educación Básica. De igual forma se

aprobaba el Pensum de Estudios de la carrera de Maestro de Educación Primaria Rural Bilingüe para los desmovilizados, retornados y población desarraigada; en tres etapas de 8 meses cada una. La entidad encargada de ejecuta, coordinar y legalizar todos los estudios previstos, con el aval del Ministerio de Educación, correspondió al Proyecto de Desarrollo Santiago.

- Por medio del Acuerdo Ministerial No. 39, de fecha 3 de marzo de 1998, se creó el Programa de Nivel Medio Ciclo Básico TELESECUNDARIA, el cual permitiría el funcionamiento de institutos oficiales educación básica por televisión con apoyo de materiales escritos. Se establecía que tales establecimientos funcionan en forma experimental por el término de cinco años, siendo ubicados en edificios escolares, utilizando la infraestructura, mobiliario, equipo y demás enseres existentes, o en inmuebles comunales acondicionados para dicho fin. Para tal efecto, se autorizaba al SIMAC la elaboración de la reglamentación, plan de estudios, contenido programático y toda la organización curricular necesaria. Así mismo, lo designaba como encargado de la asesoría técnica y de la coordinación con los directores departamentales en cuanto a la ejecución del programa.

- Se crea la Unidad de Planificación Educativa del Ministerio de Educación, por medio del Acuerdo Gubernativo No. 428-96 de fecha 1 de octubre de 1996, como un órgano encargado de dictar las normas técnicas que deberían regir a nivel nacional la elaboración de los planes de desarrollo educativo, así como de normar, dirigir y coordinar las actividades de formulación, programación, seguimiento y evaluación presupuestaria y de desarrollo institucional. También se le asignaba la atribución de normar y coordinar las acciones de localización, construcción, mantenimiento y reparación de infraestructura física educativa.

- Por medio del Acuerdo Gubernativo No. 193-96 de fecha 6 de junio de 1996, se emitió el procedimiento para el otorgamiento de plazas de personal docente de los Niveles de Preprimaria y Primaria del Ministerio de Educación. Seguidamente

> mediante Acuerdo Ministerial No. 565-a de fecha 24 de agosto de 1998, se emitieron las disposiciones para regular el proceso de Oposición para el otorgamiento de tales plazas docentes, para luego con base en el Acuerdo Ministerial No. 566-A de esa misma fecha, se especificó el procedimiento para la primer convocatoria, que se fijó del 26 de agosto al 20 de noviembre de 1990. Tanto los concursos y jurados de oposición estaban constituidos en el Decreto 1485, Capitulo de la Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional, por lo que vino a representar el primer contenido de dicho Decreto, que se reglamentó para su debida aplicación; en vista que por 35 años, los nombramientos docentes habían estado sujetos a los intereses políticos de diputados y alcaldes, entre otros, quienes influían para que se nombrara a sus allegados políticos y familiares, especialmente de los gobiernos de turno. En ese sentido los Jurados de Oposición, tuvieron el acierto de suprimir la práctica ilegal del tráfico de influencias para el nombramiento de maestros, y retornar al espíritu y contenido original de la ley.

La gestión presidencial de Álvaro Arzú, llegó al final de su período constitucional, con el logro histórico de haber alcanzado la firma de la Paz -1996-, y contrastantemente perdiéndose el proyecto de reforma constitucional -1999-, por la que se buscaba legitimar a nivel de Estado varios de los acuerdos convenidos. Todo ello inmerso en un contexto de contradicciones gubernamentales, devenidas de la no compartición del Informe presentado en febrero de 1999 por la “Comisión para el Esclarecimiento Histórico de las Violaciones a los Derechos Humanos y los Hechos de Violencia que han Causado Sufrimientos a la Población Guatemalteca”, por la incriminación que se reiteraba al ejército nacional, y por el antecedente que se asociaba desde el Informe de “Recuperación de la Memoria Histórica” –REMHI-, de la Iglesia Católica, que incluso sirvió de insumo al Informe de CEH, y cuyo impacto reavivaba secuelas que no favorecían al gobierno del presidente Arzú. .

Como señala el estudio histórico de ASIES, “Así llegaba a su fin un Gobierno que tenía todos los factores a su favor para garantizarse un segundo período como

partido oficial en el poder, pero que, por las denuncias de escasa transparencia y el estilo político, reacio al diálogo, de su líder máximo, perdió la oportunidad de convertirse en el protagonista del cambio.” (2004, p. 95)

Transición al gobierno de Alfonzo Antonio Portillo

El desgaste en los años finales de la gestión del presidente Álvaro Arzú, vinculado sobre todo a la opacidad con que se enajenaron bienes del Estado, favoreció el escenario de oposición electoral, en especial en la plataforma del candidato Alfonzo Portillo, quien dentro de un discurso populista, ofreció el esclarecimiento y deducción de responsabilidades por la acción privatizante del gobierno arzuista así como el de la muerte del arzobispo Gerardi, lo que generó la atracción votante que le aportó el triunfo electoral. Fue así como gana la presidencia cuyo mandato lo ejercita del 14 de enero de 2000 al 14 de enero de 2004, bajo la bandera política del Frente Republicano Guatemalteco –FRG-, partido político fundado por el general Efraín Ríos Montt, el que al ganarse la mayoría de diputación en el Congreso de la República, presidió por todo el período de gobierno el poder legislativo, desde donde se ejerció gran parte del control político sobre las instituciones del Estado.

Su gobierno se caracterizó en una parte por un control de la canasta básica mediante precios tope, promoviendo una mejora de salarios y la tarifa social en la energía eléctrica. Y por otra parte, en la imposición al incremento del impuesto al valor agregado –IVA- del 10 al 12 %, que coincidió con el hecho de la implantación primaria de tal impuesto en el gobierno de facto de Ríos Montt. El presidente Portillo, representó la gestión presidencial que en la búsqueda de reestructurar la economía del país, enfrentó a los monopolios tradicionales de la cerveza, el cemento, el pollo y el azúcar detentadores del poder económico real, que históricamente nunca habían sido confrontados; lamentablemente la falta de solvencia y transparencia en la administración pública, que llevó hasta la institucionalización de la corrupción mediante la cooptación de las diversos órganos y poderes del Estado, a la agenda de intereses políticos del partido gobernante, desde donde se garantizó impunidad y control del Estado; le restó la legitimidad y legalidad suficiente en la confrontación de los privilegios y prebendas del poder económico hegemónico.

El gobierno del presidente Portillo, le correspondió ser el segundo en la continuidad de los Acuerdos de Paz, en ese tema, hubo desde la presidencia de la República una franca intensión de avanzar y apoyar el cumplimiento de tales Acuerdos, lo que en ocasiones contrastó con la postura en el Legislativo, liderado por el general Ríos Montt, personaje fuertemente señalado por su implicación en graves violaciones a los derechos humanos durante el conflicto armado. Tal coyuntura generó en el partido gobernante situaciones de división interna entre los bandos de los portillistas y los riomontistas, los primeros más progresistas los segundos más conservadores. Desde el enfoque progresista se manejó un discurso de mayor identificación con los Acuerdos de Paz, como lo ilustra el III Informe Presidencial al Congreso de la República:

> En este período de la historia de Guatemala, el contenido básico de la democracia está dado por los Acuerdos de Paz, que fueron elevados por el actual gobierno a la categoría de compromisos de Estado. Constituyen la agenda nacional más completa para alcanzar la reconciliación, profundizar la participación ciudadana, reformar al Estado y lograr el desarrollo social con equidad y justicia (…) Al trazar sus directrices en esta materia, el gobierno entiende que los rezagos en el cumplimiento de los acuerdos son productos del déficit en el consenso social, de cultura y de institucionalidad civil y política. Reflejan la carencia de actores sociales y políticos para mantener la vigencia plena de toda la agenda de la paz, así como la débil conciencia y limitado compromiso colectivos, en particular de los poderes reales del país, para lograr su implementación. (2002, p. 45)

Los Acuerdos de Paz heredaban del gobierno anterior, su rechazo en la consulta popular, para constituirse en reformas constitucionales, en especial lo relativo a los aspectos de interculturalidad y el reconocimiento de los pueblos indígenas, lo cual implicaba un contexto de debilidad institucional en el avance de su cumplimiento, por lo que en el afán de otorgarles la legitimidad que la fallida reforma constitucional les había restado, se impulsó mediante la emisión del Acuerdo Gubernativo 86-2004 de

la Presidencia de la República, el reconocimiento de los Acuerdos de Paz, a la categoría de compromisos de Estado, infortunadamente, a pesar de la voluntad política del Gobierno, el nivel de jerarquía jurídica de la disposición era de rango menor, por lo que su incidencia no abonó en la plena legitimidad de dichos Acuerdos.

Relación Estado-Iglesia

La relación del gobierno del presidente Portillo, tanto con la Iglesia católica como evangélica fue de mutuo respeto, y contrastó con el período que le antecedió en el sentido que no se generó una conflictividad que derivara en situaciones confrontativas. Si bien la Iglesia católica no dejó de reservar desconfianza al hecho de que el poder legislativo hubiese quedado en manos, del mayor promotor en el pasado reciente de una relación confesional protestante de Estado; el gobierno en sí por primera vez estaba distribuido entre funcionarios católicos y evangélicos cuya balanza evitaba se extremara hacia una u otra tendencia.

En todo caso, el sentir de la Iglesia católica, se orientó al incumplimiento de la promesa presidencial de esclarecer la muerte de Monseñor Gerardi, como lo había ofrecido en campaña política. Sin embargo, hábilmente el presidente integró a su equipo de gobierno a dos miembros directivos de la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado –ODHA-, con lo cual atenúo las exigencias de esclarecimiento. Empero, a tal altura la Conferencia Episcopal ya había consolidado su postura de observador y analista crítico del entorno político, social y económico del país, y durante la gestión gubernamental como otros sectores de la sociedad civil, su posicionamiento lo encaminó a denunciar la evidente corrupción gubernamental; ya al final, en año electoral enfiló sus alfiles a contrarrestar la eventual candidatura y campaña política a la presidencia del general Efraín Ríos Montt, por la amenaza que representaba de un nuevo desplazamiento de la Iglesia Católica, un nuevo empoderamiento de la Iglesia evangélica y de un potencial retorno al enfrentamiento religioso. Puede decirse que dicha oposición encubierta en contra de la candidatura

oficial, fue factor incidente para que la misma no alcanzara el propósito de la elección, lo que posteriormente le deparó al general Ríos antes las constantes denuncias e instauración de procesos judiciales por genocidio, que el liderazgo de su Iglesia le retirara su apoyo institucional.

Gestión educativa del gobierno del presidente Portillo

Al gobierno del presidente Portillo, le corresponde darle seguimiento al proceso de Reforma Educativa convenido en los Acuerdos de Paz, consecuentemente su plan de gobierno en materia educativa, estaba ya delimitado por la propia dinámica de tal continuidad. Y en efecto, así lo contempló la gestión gubernamental portillista en su llamado Programa de Gobierno del Sector Educación 2000-2004, en el cual se definieron cinco políticas: equidad, interculturalidad, calidad/excelencia, democratización y sostenibilidad; devenidas del consenso con la Comisión Consultiva de la Reforma Educativa (CCRE); y para efectos de operacionalizar las políticas enunciadas, el Gobierno en turno propuso las denominadas Líneas de Acción Prioritarias, que explicaban perseguían: "… que hacia estos objetivos de estrategia estarán dedicados y dirigidos los esfuerzos principales de todos los actores e involucrados en el Sistema Nacional." (2000, p. 7)

Como señala Zamora al respecto:

> Cabe mencionar que el período de Gobierno citado, le correspondió ser el más inmediato a la firma de los Acuerdos de Paz, y a la formulación del Diseño de la Reforma Educativa, por lo que los compromisos asumidos estuvieron recientes y presentes en el imaginario de la sociedad civil, lo que implicaba una mayor adherencia a los mismos. De esa cuenta, el mismo Plan de Gobierno en materia educativa, se presentó contando con "el aval y respaldo de la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa -CCRE-, instancia deliberativa de amplia representación, cuyo análisis propositivo y crítico contribuyó a enriquecer el

> presente Plan. En ese sentido, es el resultado del esfuerzo conjunto entre la CCRE y el MINEDUC". (2015, p. 149)

La gestión educativa del presidente Portillo constituyó el segundo momento o etapa en la construcción de la Reforma Educativa, para lo cual procedió a emitir el Acuerdo Gubernativo No. 145-2001, por el cual se prorrogaba por cuatro años más la funcionalidad de la Comisión Consultiva de la Reforma Educativa, y se reintegraba su conformación de esa manera que se ampliaba el número de sus miembros, casi duplicando el mismo. Dicho relevo de gestión implicó como atribución avanzar en la implementación del proceso de Reforma Educativa. Sin embargo, no puede hablarse en sentido estricto de continuidad, porque desde los años finales de la administración Arzú, el diseño de la Reforma Educativa elaborado por la COPARE, había sido rechazado por el magisterio, como reacción a la cooptación de dicho diseño por la representación gubernamental arzuista, con el pretendido propósito de institucionalizar y de esa forma ampliar la estrategia de privatización educativa –PRONADE- iniciada en las escuelas del área rural y al margen de la propia Reforma Educativa, como proceso paralelo y de facto a la misma. Consecuentemente, es más propio referirse a un reinicio que a una continuidad de la Reforma Educativa, que vino a invalidar el trabajo inicial del diseño. Recambió que implicó también una nueva correlación de fuerzas desde lo ideológico, lo político y del rol de actores en el proceso. Mientras en la truncada etapa del diseño de la Reforma, privó un escenario excluyente del magisterio y otros actores de la sociedad civil, y la orientación ideológica se decantó por una tendencia de derecha en correspondencia con el gobierno en el poder; en la gestión portillista el escenario giró desde lo gubernamental del poder ejecutivo –no estatal-, al centro-izquierda, y derivó en el surgimiento de nuevos actores, entre los que sobresalió el magisterio, el que durante tal período de gobierno en la práctica retomó el control del proceso de la Reforma Educativa, mediante la redirección de la misma ya al margen de su diseño, y al fragor de la propuesta de la introducción del tema del sistema de consejos educativos. El Informe Nacional de la República de Guatemala en julio del 2004, lo describe en los términos de: "Con el cambio de gobierno, enero 2000, fueron

modificadas las políticas educativas. La movilización social se convirtió en prioridad. Sus instrumentos fueron, por un lado, una amplia consulta sobre la reforma educativa, cuyo resultado fue la organización de un sistema de consejos de educación, hasta el nivel municipal.” (Mineduc, p. 14)

El proceso progresivo de reemplazo del Diseño de la Reforma, se verificó sobre la base de varias propuestas y ejercicios de diagnóstico, tales como: el Diálogo y Consenso Departamental para la Reforma Educativa, el cual se dividió en dos partes: la primera en septiembre del, 2000, en donde se realizaron un total de 329 diálogos municipales en toda la república y 12 diálogos zonales en el municipio de Guatemala. La segunda parte se llevó a cabo en octubre de ese mismo año donde se realizaron 22 diálogos departamentales. El Diálogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa, se realizó en el 2001, que incluyó dos diálogos en el departamento de Guatemala, uno para la ciudad capital y otro para los municipios. Se elaboró también la Propuesta para el Financiamiento de la Educación en Guatemala con énfasis en la Equidad Étnica y de Género, en el 2001. De acuerdo al Informe “Guatemala Estado de la situación de la transformación curricular en los países que integran la Comunidad de Práctica en América Central”, expone que:

> En el año 2002, se socializó a nivel nacional la propuesta Marco General de la Transformación Curricular y Perfeccionamiento del Recurso Humano, con diversos sectores entre los cuales se menciona: las universidades, docentes, padres de familia y organizaciones que realizan procesos educativos en el país. (DICADE, 2006, p.9)

En especial trascendió el proceso del Diálogo y Consenso para la Reforma Educativa, que como estrategia de consulta se instaló con el objeto de fortalecer los espacios de participación, discusión y expresión en los ámbitos departamental municipal y local, para finalmente llegar a la realización del Gran Diálogo Nacional, que requirió llevarse a cabo en dos fases al final del año 2000 y al inicio del 2001. “Para efectos de fundamentar una racionalidad alternativa a la del Diseño, el

discurso debía dotarse de un contenido, que era lo que venía a proporcionar en principio el Diálogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa. Proceso que se fijó entre los temas a discutir: (Zamora, 2015, pp. 249-250)

- La educación como respuesta a las necesidades educativas. Sentido y proceso de la Reforma Educativa. Papel del Estado en la educación.
- Participación de los diferentes agentes en la educación.
- Personal del sistema educativo.
- Pertinencia sociocultural de la Reforma Educativa.
- Descentralización y Participación.

Sobre el particular Zamora cita: (2015, pp. 244-245)

> Al presentar el informe final de dicho proceso de diálogos, la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa, exponía: “El presente trabajo constituye el punto de partida para la realización de una verdadera Reforma Educativa que facilite las posibilidades para mejorar la calidad de vida de todas y todos los guatemaltecos, sin ninguna discriminación. Esa posibilidad será garantizada mediante el fortalecimiento de los Consejos de Educación creada en esta experiencia, a nivel municipal, departamental y nacional.” (2001, p. 7) Luego en su parte de introducción, se resalta en el informe la razón subyacente al responder la interrogante sobre: “¿Por qué un Diálogo y Consenso Nacional sobre la Reforma Educativa fue necesario en esta etapa? Entre las respuestas destaca: La discusión sobre la Reforma Educativa había llegado a un punto en que era necesario avanzar ampliando la participación de la población, especialmente de los actores principales de la comunidad educativa (maestros, padres-madres y estudiantes). El diálogo constituyó un primer paso para la apertura de un proceso de construcción de consensos basado en la mayor representación posible.” (2001, p. 9).

> En tal respuesta se reafirmaba: “Debido a la escasez de información y a lo reducido de los espacios de participación, la Reforma Educativa ha sido interpretada desde diferentes visiones presentando la oposición de algunos sectores. El Diálogo Nacional es un intento de corregir el rumbo consultando la opinión desde los municipios hasta el nivel nacional y fortaleciendo un proceso que tiene su base principal en los Acuerdos de Paz.” (p. 9-10).

De toda esa generación de documentos, el destinado a sustituir al Diseño de la Reforma, y de dotar de guía y direccionalidad futura a la Reforma Educativa, fue el Diálogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa, tal como lo reconoció el discurso del Ministro de Educación Licenciado Mario Torres, en el acto de presentación de dicho Diálogo y Consenso Nacional, “… se propusieron legitimar los temas centrales y vitales de la Reforma Educativa ampliando los ámbitos de participación civil en el marco de los compromisos de los Acuerdos de Paz”. (MINEDUC/CCPRE, 2001, p. 5) Aspecto que fue ratificado por el Coordinador General de dicho proceso, Dr. Bienvenido Argueta: “A nadie es desconocido que la puesta en marcha de la Reforma Educativa en Guatemala, al igual que otros proyectos, tenía que superar ciertos obstáculos para tener viabilidad en el contexto de los parámetros que establecen los Acuerdos de Paz (…) De esa cuenta, la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa y el Ministerio de Educación acordaron iniciar un proceso amplio de consulta participativa para validar y legitimar la Reforma Educativa.” (MINEDUC/CCPRE, 2001, p. 41)

Fue sin duda una etapa de reinicio en la que hubo una amplia elaboración de bases documentales, pero el avance material y real de la Reforma no logró el despegue esperado, dejando finalmente un proceso inconcluso, que dio lugar a que en la futura transición gubernamental se revirtiera mucho de lo alcanzado. Finalmente el Diálogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa, como documento referente y sustituto del Diseño de la Reforma, no logró la guía ordenada y sostenida de la ejecución de las etapas sucesivas a futuro, dando lugar a que se repitiera lo mismo que al Diseño de la Reforma, o sea que fuese en la práctica revertidos sus aportes y

dejara de ejercer incidencia en la construcción futura del proceso de Reforma Educativa.

Entre los logros educativos del gobierno del presidente Portillo, se identifican:

- Paralelo a los Diálogos y Consenso, el Ministerio de Educación, en el año 2000 y 2001, realizó la propuesta General para la Transformación Curricular, elaborada por las dependencias especializadas del ministerio. Se parte de la consideración de que la Transformación Curricular es la acción medular del proceso de Reforma Educativa. Por ello, con este instrumento se busca impulsar una respuesta educativa a las necesidades de formación y a los anhelos de desarrollo humano de la sociedad guatemalteca. (DICADE, 2006, p. 9)

  > La propuesta General de la Transformación Curricular contiene referencias de carácter amplio para orientar la reestructuración del sistema educativo nacional. Esto con el afán de facilitar la toma de decisiones sobre las bases fundamentales del nuevo currículo, lo que luego permitirá desarrollar cada uno de sus componentes: estructura, planes, programas, metodologías, ejes temáticos y transversales. (DICADE, 2006, p. 9)

  En el referido documento se definieron las siguientes políticas curriculares, con lo cual se profundizaba la invalidación de las políticas educativas del Área de Transformación Curricular del Diseño de la Reforma Educativa:

  - ✓ Énfasis en la calidad educativa;
  - ✓ Fomento de la igualdad de oportunidad de las personas y de los Pueblos.
  - ✓ Fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática y la cultura de paz.
  - ✓ Impulso al desarrollo de cada pueblo y comunidad lingüística, privilegiando las relaciones interculturales.

- ✓ Promoción del bilingüismo y del multilingüismo.
- ✓ Impulso a la ciencia y al desarrollo de la tecnología.
- ✓ Énfasis en la formación para la productividad y la laboriosidad.
- ✓ Establecimiento de la descentralización curricular

La política curricular precisamente de “Establecimiento de la descentralización curricular”, constituyó desde la operacionalización de su diseño en el avance más importante en función de la transformación curricular visualizada en los Acuerdos de Paz. Llegar a la verdadera descentralidad curricular, como se señaló con anterioridad solo se había logrado divisar en la adecuación curricular impulsada en el gobierno del presidente Vinicio Cerezo; en esta nueva ocasión se vislumbraba la retoma de ese alcance, para lo cual por primera vez se enunciaban las categorías se “macrocurrículo”, “mesocurrículo” y “microcurrículo”, al respecto señala Zamora: (2015, p. 279)

> A partir de tal lectura de la descentralización se deriva todo un planteamiento fundante conceptualmente del antecedente de mayor proximidad entre todos los documentos producidos al momento en el marco de la Reforma Educativa, en materia de descentralización educativa. Por primera vez, se fijan categorías teóricas propias de una descentralización, en función de un desarrollo curricular, y se inicia a teorizar sobre el concepto de *“niveles de concreción curricular”.* Y a su vez se fundan para el medio curricular nacional las categorías de *“Macrocurrículo”, “Mesocurrículo”, y “Microcurrículo”.*

Para tal efecto, la Propuesta Marco General de Transformación Curricular, definía tales niveles como:

> Nivel Macrocurricular como: el establecimiento de un currículo nacional base que prescriba las intenciones nacionales, los elementos comunes y

las bases psicopedagógicas universales, para todos los centros educativos del país, con independencia al pueblo al que pertenezcan.

Nivel Mesocurricular como: un nivel intermedio de carácter regional, basado en las necesidades y características de los pueblos guatemaltecos. Se busca materializar la pluralidad del currículo que corresponda a la diversidad cultural del país.

Nivel Microcurricular como: la parte del currículo que corresponde definir en el nivel local y del centro educativo.

La elaboración propositiva de la racionalidad técnica-curricular, estuvo a cargo de la Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo –DICADE-, entidad que sustituía al SIMAC, y retomaba los lineamientos curriculares a su cargo, en función de ello, el Director de DICADE, Edgar Barrilas, sostenía: "Esta propuesta significa que cada región debe adaptar el currículo nacional a las condiciones propias de cada pueblo. A su vez, cada centro educativo debe adaptar el currículo nacional y el currículo regional, para pasar a definir el currículo propio con la participación de la comunidad escolar." (2001)

La propuesta de Marco General, señalaba que tales niveles de concreción permitirían: (Citado en Zamora, 2015, p. 280)

- ✓ Ofrecer una forma común integral y de carácter polivalente, con cierta adaptabilidad específica.
- ✓ Adaptar a las características del centro educativo y de los estudiantes al currículo nacional base.
- ✓ Proponer acciones para mejorar la calidad educativa nacional, dentro de programas de innovación educativa.
- ✓ Otorgar al profesorado un papel activo en las propuestas de los proyectos educativos para ejecutarlos con cierta autonomía

Con base en la citada fundamentación curricular se elaboraron los siguientes diseños curriculares:

- ✓ Currículo Nacional para los Niveles de Educación Inicial y Preprimario –Educación Infantil-
- ✓ Currículo Intercultural para la Educación Primaria.

- En el año 2002 y 2003, se definió el Marco General de la Transformación Curricular y Curriculum Básico para la Educación Primaria, Nivel de Concreción Nacional, el cual contiene la información sobre los lineamientos teóricos y operativos que sirven de base a toda la estructura curricular en general y en particular para la Educación Primaria. (DICADE, 2006, p. 9)

- En el año 2002, la Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo DICADE, conjuntamente con la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural -DIGEBI-, como instancias responsables del proceso de Transformación Curricular, planificaron y ejecutaron durante junio y julio del año 2002, la socialización y contextualización de la Propuesta de Curriculum para la educación primaria. (DICADE, 2006, p. 9)

- En el año 2003, se realizó la primera propuesta de Orientaciones Curriculares para el Nivel de Educación Primaria, ciclo I y ciclo II. El documento es el resultado de amplias consultas y consensos con diversos sectores; de trabajo participativo y del esfuerzo sostenido del equipo profesional y técnico del Ministerio de Educación, especialmente de la DICADE y DIGEBI. (DICADE, 2006, p. 9)

- Se emite el Acuerdo Ministerial No. 971 de fecha 26 de noviembre del 2003, el cual en su artículo 1: “autoriza los nuevos planes de estudio, incluidos en la transformación curricular, de la Educación Infantil en sus niveles Inicial, Preprimario y Primario, fundamentados en una nueva visión de país acorde al diseño de la Reforma Educativa y las aspiraciones contenidas en los Acuerdos

de Paz.” Acto final que no tuvo ni la cautela de referirse a lo que el Gobierno tanto predicó como el “Currículum Nacional Base”, sino terminaron denominando “planes de estudio”, con lo que se enterraba entonces la visión del triple currículo, como propuesta de la descentralidad y por antonomasia base para una transformación si no sistémica, curricular del país. Lo que continuaba era más de lo de siempre en la historia educativa nacional, reformas curriculares verticalistas, centralizadoras, dogmáticas e impositivas, con lo que se hacía contradictorio y eufemístico el asociarlos en concordancia con el diseño de la Reforma Educativa y con lo aspirado en los Acuerdos de Paz. (Zamora, 2015, p. 323)

Con la resolución comprendida en el Acuerdo Ministerial No 971, que autorizaba los nuevos planes de estudio se estaba derogando el Acuerdo Ministerial No. 193 de fecha 29 de enero de 1988, con lo cual luego de quince años se reformaban los planes de estudio del nivel preprimario y primario y por primera vez se planteaba un contenido de estudios para el nivel inicial.

- Implementación del Programa de Desarrollo Profesional del Recurso Humano, que buscó “el desarrollo de las capacidades docentes, enfocándose en intentar una masiva campaña de capacitación en servicio y en el otorgamiento de ventajas económicas al magisterio para generar adhesión al proyecto político gubernamental” (Informe Nacional de la República de Guatemala, 2004, p. 14); para tal efecto, luego que el Ministro de Educación, Lic. Mario Torres, emprendiera al inicio de su gestión una estrecha relación con la dirigencia del principal sindicato magisterial, finalizó la misma en una confrontación directa que generó que los programas de perfeccionamiento docente fuesen rechazados y profundizado el desgaste en las relaciones magisterio-ministerio de educación. .
- Creación de nueve Escuelas Normales Bilingües Interculturales,

- Creación de veinte Escuelas Normales de Educación Física, en igual número de departamentos de la República, durante los años de 2001 y 2002, proceso que no respondió a ningún estudio previó de diagnóstico de necesidades educativas, y que con el tiempo atomizó la formación docente en tal especialidad, al carecer de todo tipo de control de calidad educativa.

- Inicio a la transformación de la carrera docente a través de la creación de la carrera del Bachillerato Pedagógico, y la creación de Escuelas Normales Superiores, mediante Acuerdo Ministerial No. 923, en el año 2003, que convertía a determinadas Escuelas Normales en centros de educación superior. Tal decisión asumida a finales de la gestión gubernamental del presidente Portillo, no tuvo más impacto que la mera declaración formal, ya que respondió a una presión asesora sobre el Ministro de Educación Torres, en vista que constitucionalmente el Ministerio de Educación, no tiene facultad alguna para crear centros de educación superior. A lo anterior se agregaba que buen número de escuelas normales de nivel medio que se transformaban en supuestas “escuelas normales superiores”, correspondían a las más creadas recientemente, con uno o dos años de funcionamiento, lo cual hacía que no existiera el menor fundamento para la referida decisión, por lo que no tuvo la menor posibilidad de subsistir legal y técnicamente.

- Creación de un tercer Viceministerio en el Ministerio de Educación, como Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural, mediante Acuerdo Gubernativo no. 526-2003 de fecha septiembre 12 de 2003, con el encargo de los temas de la lengua, la cultura y la multietnicidad del país. Y confiriéndole las funciones específicas siguientes::

  a) Velar por el desarrollo integral de la persona humana y de los pueblos indígenas guatemaltecos.
  b) Establecer las directrices y bases para que el Ministerio de Educación preste y organice los servicios educativos como pertinencia lingüística y cultural.

c) Impulsar enseñanza bilingüe, multicultural e intercultural.
d) Promover y fortalecer una política educativa para el desarrollo de los pueblos indígenas, con base en sus idiomas y culturas propias.
e) Contribuir al desarrollo integral de los pueblos indígenas a través de la educación bilingüe intercultural.
f) Impulsar el estudio, conocimientos y desarrollo de las culturas e idiomas indígenas.
g) Velar por la aplicación de la educación bilingüe intercultural en todos los niveles, áreas y modalidades educativas.
h) Promover la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros, para fortalecer la comunicación mundial.
i) Todas aquellas funciones técnicas que le sean asignadas por el Ministro de Educación.

- Emisión del Acuerdo Gubernativo No. 22-2004, por el cual se aprueba la generalización del bilingüismo, estableciéndose la obligatoriedad del bilingüismo en idiomas nacionales como política lingüística nacional, con aplicación a todos los estudiantes de los sectores públicos y privados. Disponiéndose que el primer idioma para el aprendizaje es el materno de cada persona, el segundo idioma otro nacional y el tercer idioma debe ser extranjero. Se definen al respecto las políticas y los principios del bilingüismo, la descentralización curricular en el sentido que el currículo del sistema educativo debe descentralizarse en los niveles de concreción nacional, regional y local. Se definen así mismo las modalidades de la educación bilingüe multicultural e intercultural.

- Supresión en el año 2001 del llamado Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular –SIMAC- y su conversión en dos direcciones: Dirección de Programas y Proyectos y Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo –DICADE- que fue la que finalmente se encargó de las propuestas de transformación curricular y formación docente y por lo mismo la

que se vinculó al proceso curricular de la Reforma Educativa. (Zamora, 2015, p. 279).

- Se creó por Acuerdo Gubernativo No. 43-2001 de fecha 06 de febrero de 2001, el Programa de Becas de Educación para la Paz, con la finalidad de consolidar el apoyo a la niñez a través de 250,000 becas de 300 quetzales anuales, destinadas a niños y niñas que viven en extrema pobreza en las áreas rurales y urbano marginales, inscritos en las escuelas primarias oficiales, lo que se fue alcanzado progresivamente. Sin embargo, en el Informe de Verificación "La Educación: una condición para la paz" de Minugua, se subrayó: "… es importante indicar que la entrega de las becas ha sido irregular y ha sufrido retrasos por la falta de presupuesto y por los problemas para la identificación de los beneficiarios. En algunos departamentos solo se pudieron entregar las becas cuando finalizaba el ciclo escolar 2002." (2002,p. 20)

El gobierno del presidente Portillo llegó al final de su gestión en medio de todo un desgaste y descrédito social, habiendo defraudado muchas de las expectativas populares a su alrededor, los avances en una serie de disposiciones por democratizar la economía del país al costo de enfrentar inéditamente al poder hegemónico y oligarca que históricamente ha detentado el poder real, se vio ensombrecido con una corrupción gubernamental que no excluyó al propio presidente. A lo anterior, se agrega el hecho que su alianza electoral con el partido político del general Efraín Ríos Montt, comprometía cooptar las instituciones del Estado para favorecer eventualmente la candidatura presidencial riosmontista, a la que constitucionalmente tenía prohibición. Todo ello llevó a generar acciones de hecho, que pretendieron infundir presión sobre las instituciones estatales involucradas en la determinación de dicha participación electoral; lo cual derivó en un rechazo social que posteriormente se vio reflejada en el proceso de elecciones que deparó al partido gobernante y su candidato oficial, un tercer lugar en las elecciones generales que condujeron a un nuevo equipo gobernante. El resultado

fue sintomático del rechazo a la gestión gubernamental del FRG, y allanó el camino para una opción lectoral de derecha empresarial.

En el campo educativo el escenario de desgaste institucional no varío mucho, aunque las motivaciones fueron distintas, no por ello dejaron de impactar en el principal proceso educativo como lo era la Reforma Educativa. Dada la tendencia de centro-izquierda tanto del presidente Portillo como del Ministro Torres, se tuvo la creencia especialmente en las filas magisteriales, que el programa neoliberal surgido en la administración del presidente Arzú, como lo era el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo –PRONADE-, iba a ser suprimido, o al menos empezar a disminuirlo, contrario a ello, el PRONADE mantuvo su presencia y en algunos aspectos como la cobertura fue ampliándose, ante la oposición magisterial. Ya sea las presiones de los organismos de financiamiento internacional o la falta de voluntad o decisión política del gobierno de turno, el PRONADE continúo y ello determinó que las relaciones magisterio-ministerio se fueran deteriorando, al extremo de volverse confrontativas en medio de tensiones por mejoras salariales que derivaron en una conflictividad que dejó en un escenario de indefensión al proceso de Reforma Educativa, que no logró blindar sus avances, lo que dio lugar a su pronta conversión cuando no reversión, en la inmediata transición gubernamental.

Varios de los avances en materia de cumplimiento de los Acuerdos de Paz, no tuvieron sostenimiento, en materia educativa y en la transición gubernamental se trastocó uno de los principales logros obtenidos, como lo fue la transformación curricular sobre la base de la descentración del currículo en niveles de concreción nacional, regional y local.

El Informe sobre educación que rendía la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala, a mediados del gobierno del presidente Portillo, exponía:

La Reforma Educativa ha significado un avance y la publicación de su diseño, así como la inclusión de sus contenidos en la matriz social y en el Plan de Gobierno de Educación 2000-2004, deberían resultar a la brevedad en progresos tangibles. El proceso de la Reforma Educativa requiere de más esfuerzos y apoyos coherentes y bien articulados y el MINEDUC debe tener más recursos presupuestarios para emprender el proceso de manera más contundente y profunda, en particular para la formación de recursos humanos capaces de llevarla a cabo. (…) Guatemala debe lograr un modelo de educación pública, democrática, participativa, solidaria y respetuosa de las diferencias. Para ello debe consolidar una nueva escuela que abra las puertas a la cultura de la diversidad como cambio de pensamiento y que permita mejorar la calidad de vida de todas las personas independientemente de su condición de género, etnia, religión, etc. (2002, p. 23)

Transición al gobierno de Oscar Berger Perdomo

Correspondiendo con la tradición política guatemalteca no ha habido partido político en gobierno ha podido repetir desde una vía democrática y constitucional a un nuevo ejercicio gubernamental, lo que añadido al hecho que desde la restauración democrática de 1986 del Estado guatemalteco, ninguno de los gobiernos que han sucedido han finalizado su gestión sin desgaste social y sin estar involucrados en serios señalamientos de corrupción, con excepción del corto y complementario período del presidente Ramiro de León Carpio. Es así como la administración del presidente Alfonzo Portillo, no fue la excepción en el continuismo del desgaste gubernamental, propiciando con ello el espacio para que la población electoralmente se decantara mayoritariamente por una opción de derecha, que ofrecía garantizar con su procedencia empresarial una agenda de transparencia y productividad, y desde ese escenario queda electo en segunda vuelta Oscar Berger Perdomo, en una alianza partidaria denominada Gran Alianza Nacional –GANA- para el ejercicio presidencial del 14 de enero de 2004 al 14 de enero de 2008.

El gobierno del presidente Berger respondiendo a su naturaleza de gestión empresarial basó su administración en una agenda nacional de competitividad 2005-2015, asentada en los ejes de acción estratégica siguientes: sociedad preparada, sana e incluyente; fomento y fortalecimiento institucional; desarrollo de infraestructura productiva y tecnológica; fortalecimiento del aparato productivo y exportador; desarrollo económico local; y balance y sostenibilidad ambiental. “En 2005 y 2006, el Programa de Reactivación Económica y Social ¡Vamos Guatemala! cobró vigencia, y se convirtió en la expresión programática de los lineamientos de gobierno y apuntando a mejorar la armonía social, la competitividad y la confianza, por medio de cuatro grandes componentes estratégicos: Guate Solidaria, Guate Crece, Guate Compite y Guate Verde.” (IV Informe de Gobierno, 2007, p. 22). Tales programas caracterizados por sus denominaciones y operatividad gerencial pusieron su centralidad en el componente competitividad, lo que no varió en el contexto

educacional, para lo cual el programa gubernamental promovió en las esferas del Estado la competitividad desde el discurso de:

> En el pasado, este tema había sido relegado en cuanto a su importancia para la vida del país; sin embargo, la presente administración lo ha retomado y le otorgó un lugar de especial trascendencia dentro de sus principales líneas de acción. Así, en septiembre de 2005 PRONACOM, después de realizar 19 talleres de diálogo, donde fueron involucrados diferentes actores de los sectores público y privado, presentó la Agenda Nacional de Competitividad 2005-2015, que propone un plan estratégico con un carácter sistémico, para mejorar la calidad de vida y el crecimiento económico de todos los guatemaltecos. (IV Informe de Gobierno, 2007*,* p. 37)

La visión de Estado implicó que prevaleciera la agenda de corte empresarial y consecuentemente los incipientes intentos del presidente Portillo por contrarrestar los monopolios de azúcar, cerveza, cemento y pollo fueron revertidos por el gobierno de Berger; bajo la consigna de la competitividad.

La administración Berger pasa a la historia sin mayor contribución al desarrollo social del país, y entre lo más trascendente de su gobierno en abono de la institucionalidad de la República se encuentra la suscripción el 12 de diciembre de 2006, del acuerdo entre Naciones Unidas y el Gobierno de Guatemala relativo a la creación de una Comisión Internacional Contra la Impunidad en Guatemala –CICIG-, acuerdo que tras la aprobación de la Corte de Constitucionalidad en mayo de 2007, fue ratificado posteriormente por el Congreso de la República el 1 de agosto de 2007, surgiendo como un órgano independiente de carácter internacional, con el mandato de apoyar al Ministerio Público, en la investigación y persecución de los delitos cometidos por integrantes de los cuerpos ilegales y aparatos clandestinos de seguridad, y en el desmantelamiento de tales grupos, así como en el fortalecimiento a las instituciones del sector justicia.

Relación Estado-Iglesia:

Durante el régimen del presidente Berger privaron en cuanto a la Iglesia católica y el gobierno, unas relaciones no exentas de incidentes, a pesar de marcarse por el sello de un presidente devoto católico, y formado tanto como su vicepresidente en la tradición jesuita. Conflictos que en ningún momento representaron oposición ni mucho menos desestabilización alguna al gobierno de turno. Entre tales incidentes devenidos en buena medida de la postura crítica que el arzobispado había asumido con mayor conciencia social, sin reparar en el credo religioso de quién ejerciera el poder formal institucional del país, se identifican los siguientes:

- En septiembre del 2004, la Conferencia Episcopal se pronunció sobre la problemática de la minería a cielo abierto y manifestó su oposición por la construcción de hidroeléctricas, ello molestó al presidente Berger, quien llamó populista y desactualizados a los obispos católicos durante una reunión con inversionistas sostenida en Nueva York, lo que motivó la reacción del cardenal Rodolfo Quezada Toruño, arzobispo metropolitano, quién expresó a su vez que el mandatario “estaba muy poco informado” sobre las consecuencias ambientales que acarrean la minería a cielo abierto. Agregando “… que esos contratos son lesivos porque esas exportadoras se llevan un 99% de las utilidades que obtienen y solo aportan el 1% al Estado… no deja beneficio alguno al país". Posteriormente ante la prensa nacional el presidente Berger ratificó que la Iglesia había tomado "una bandera populista" y tenían información desactualizada. (Siglo Veintiuno, septiembre 23, 2004)

- En el año 2005 se suscitó una confrontación iglesia-gobierno, en la que de nuevo el poder eclesiástico a la tradicional usanza confesional presionó de tal forma al gobierno, que obligó al presidente Berger a vetar Ley de Acceso a Métodos de Planificación Familiar, “…por objeciones y críticas de los obispos por considerar que fomentaba el aborto”. Dicha ley había sido aprobada con el apoyo de la bancada del partido en gobierno –GANA-, y para efectos de justificar

el veto, el Ejecutivo expreso que "Los motivos para vetarla son que "podría ser inconstitucional" y, además, que ya se tenía una ley de desarrollo social que contemplaba los aspectos de educación sexual e información sobre los métodos de planificación familiar". Para procurar dicho veto el arzobispo metropolitano, cardenal Rodolfo Quezada Toruño, emprendió una campaña contra la ley desde que fue aprobada a mediados de noviembre. En sus homilías de los domingos, Quezada criticaba la ley pues consideró que favorecía el aborto y bajo el argumento que la Iglesia Católica se opone a todo método anticonceptivo que considera no natural, como los condones y las píldoras. La Conferencia Episcopal de Guatemala pidió al presidente Berger que vetara esa ley, por considerar que la misma, al promover el uso de anticonceptivos, fomentaría el aborto, y al obligar el Estado a la educación sexual de los escolares, podría generar conductas de promiscuidad. La ley vetada por el Ejecutivo ordenaba al Gobierno repartir directamente los anticonceptivos. Mientras las organizaciones femeninas expresaban que la Ley de Desarrollo Social, que según el Gobierno ya regula los servicios de acceso a los anticonceptivos, se consideraba insuficiente, pues apenas mencionaba el tema. Por su parte el ponente de la Ley diputado Armando Aragón, al lamentar la decisión de Berger, dijo a los periodistas que la gran ganadora ha sido la Iglesia Católica, porque "el vientre que más feligreses rinde (para la Iglesia) es el de una madre pobre e ignorante". En Guatemala, a esa fecha se identificaba una tasa de natalidad superior a cinco hijos por madre en las áreas rurales y el 15 por ciento de las mujeres de entre 15 y 19 años ya tenían al menos un hijo. (La Prensa 23/12/2005 GUATEMALA/ AP).

- Otro incidente lo constituyó la develación en el año 2005 de un plan de asesinato de monseñor Álvaro Ramazzini, obispo de San Marcos y director de la Pastoral sobre la Tierra de la Iglesia Católica que trata de resolver los conflictos por tierras. La Oficina del Procurador de Derechos Humanos hizo pública la existencia de dicho plan que fue reportado por un ex oficial del servicio de información del Estado y confirmado por oficiales del gobierno.

Coincidentemente, al descubrimiento de ese plan de asesinato trascendió una acusación por el presidente Oscar Berger de que Mons. Ramazzini era responsable indirectamente por la violencia que había tomado lugar en esa región, en la que por lo menos un campesino había sido muerto mientras protestaba contra el pase de equipo de minas por Sololá hacia San Marcos. Berger dijo que el Obispo como un "líder auténtico" debería haber calmado a los campesinos manifestantes. (Trabajador Católico de Houston, Vol. XXV, No. 3, mayo-junio 2005.) Tales declaraciones aunadas a la amenaza descubierta exasperó las relaciones entre el arzobispado y la presidencia de la República, sin pasar más allá de tensiones de mutuo recriminamiento.

Por su parte la relación del gobierno con la Iglesia evangélica, consentida por ésta última sin nexos con el poder formal, mantuvo entre ambos una distancia prudencial, de la que no trascendió ni incidente ni compromiso alguno tanto en lo institucional como en lo social.

Gestión educativa en el gobierno de Berger

Desde su plan de gobierno 2004-2008, el gobierno del presidente Berger planteo entre sus acciones de cobertura: la ampliación y fortalecimiento de PRONADE y otras modalidades de gestión educativa descentralizada y con participación comunitaria. Así como la agilización de los procesos de autorización de colegios y eliminación de obstáculos y normas irrelevantes para su funcionamiento. Desde donde se dejaba entrever que el programa de avance privatizante de la educación, bajo la encubierta de "autogestión", se orientaba a una profundización de la mano del incremento del sector privado de la educación, para lo cual era necesario encargar la conducción del Ministerio de Educación, a alguien que se hubiese formado y estuviese vinculado al enfoque empresarial-neoliberal, y no precisamente a alguien con trayectoria en la educación y con experiencia en la educación pública, y tal perfil se llenó a cabalidad así como el propósito de hacer del PRONADE la centralidad de la gestión ministerial.

La Reforma Educativa era un proceso en seguimiento, la gestión de Portillo había avanzado en el área curricular y había logrado diseñar el currículo de los niveles inicial, preprimario y primario, y sobre todo se había aproximado a un enfoque de descentralización curricular sobre la base de niveles de concreción. Al margen de tal avance curricular las demás áreas de la Reforma –ya sea del Diseño o de la Propuesta Marco General de Transformación Curricular-, quedaron sin el menor avance. En tales condiciones recibía el proceso de Reforma Educativa, la gestión ministerial del gobierno del presidente Berger, y ante lo que se creía como secuencia lógica, que la nueva administración ministerial, partiría del avance sostenido y le daría continuidad, sucedió todo lo contrario, la nueva gestión ministerial revirtió lo avanzado y lo invertido, con lo cual se vuelve a diluir la posibilidad de continuidad, y se asiste a una nueva ruptura que obliga a volver a reiniciar un proceso que deja de ser de Estado para convertirse en gubernamental ideologizando su enfoque ya se trate de centro-izquierda o de una derecha empresarial, lo que será el patrón recurrente que a futuro caracterice el proceso de Reforma Educativa. Sobre ello expone Zamora: (2015, p. 337)

> Llegados a un nuevo período de Gobierno, el mismo optó por no legitimar el Currículo aprobado en el Gobierno anterior, y de esa cuenta se derogó el Acuerdo que legalizaba el Currículo aprobado en el 2003, y por consiguiente se distanció de tal diseño y en consecuencia procedió a formular no un nuevo diseño curricular sino a “rediseñar” el currículo sobre la base del ya existente. Para ello, la administración ministerial de turno, optó por iniciar primero por el nivel primario y dejar posteriormente los niveles de la educación infantil; de lo que no se pudo precisar cuáles fueron las razones del por qué tal inversión del proceso. Se puede justificar por la cobertura o la importancia del nivel, etc. lo que no es justificable es el alterar la sistemática curricular, por lo que en algunas áreas de formación (asignaturas) se previeron competencias de un nivel superior sin fijar previamente las del inmediato inferior.

Continúa analizando Zamora:

> Mediante Acuerdo Ministerial No. 35 de fecha 13 de enero de 2005, en cuyo último considerando (copia fiel del derogado Acuerdo No. 971), señalaba que luego de haberse “cumplido el proceso de elaboración, consulta, aprobación y socialización del nuevo currículum, por parte del Ministerio de Educación, con la participación de organizaciones de la sociedad civil vinculadas con la educación y dependencias gubernamentales, por lo que se hace necesaria su institucionalización.” (2015, p. 339)

La incorporación de la disposición citada en el nuevo Acuerdo Ministerial, dejaba de responder a la verdad de los hechos, pues si bien y, a diferencia de lo aprobado en la gestión del presidente Portillo, si se verificó participación y consulta con organizaciones de la sociedad civil, en el nuevo currículo emitido el citado proceso no existió, sino fue un retorno al antiguo procedimiento verticalista de decisiones de gabinete técnico. Para tal efecto, se justificó por parte de las instancias ministeriales que: “Al ser revisado el documento, en el año 2004, previo a ser entregado a los docentes, tomando en cuenta que éste debe ser un material accesible, y de fácil manejo para los docentes. Sin embargo, carecía de dichas características, por lo que se revisa, analiza y rediseña el Currículum Nacional Base, Primer Ciclo.” (DICADE, 2006, p. 10).

Acciones educativas emprendidas en el gobierno del presidente Berger:

- Re-diseño e implementación del Currículum Nacional Base con carácter experimental que se inicia en el año 2005 en primero y segundo grados, en el año 2006 en tercero y cuarto grado y en el 2007 se continua la implementación en quinto y sexto grado.

  El Curriculum Nacional Base (2005, p. 12), del primer ciclo del nivel primario, al definir la descentralización curricular lo hace en los términos de:

> La descentralización curricular tiene como finalidad atender a las características y demandas de la población estudiantil de las diversas regiones sociolingüísticas, comunidades y localidades, proporcionando una educación escolar de calidad y con pertinencia cultural y lingüística en todos los ciclos, niveles y modalidades educativas de los subsistemas escolar y extraescolar.
>
> Es una Política de Estado para que las personas, los sectores, las instituciones y los Pueblos participen de manera activa aportando ideas y apoyo y para decidir desde su visión, cultura, idioma, necesidades y aspiraciones, la formación ciudadana del guatemalteco y la guatemalteca, por medio del proceso educativo.
>
> Tiene como propósitos asegurar un currículo pertinente, flexible y perfectible con la participación y gestión de todas las personas, propiciar el desarrollo personal y social y convocar a la sociedad para que, en forma representativa promueva la concreción a nivel regional y local del currículo nacional.

Desde tal enunciado curricular, la racionalidad que priva es de aporte a la descentralidad curricular, en el que trasciende las características propias del currículo descentralizado, esto es: (Zamora, 2015, p. 369)

Regionalidad sociolingüística,
Diversidad cultural,
Pertinencia cultural,
Reconocimiento de política de Estado,
Pertinencia curricular,
Participación y representatividad social convocada, y
Concreción de los niveles regional y local a partir del currículo nacional.

Qué más puede pedirse en materia de descentralización del currículo, cuando en el propio CNB vienen determinados los elementos suficientes y necesarios para

llevar a cabo el currículo descentralizado. Tal descripción constituye la forma mejor elaborada e integral de la descentralización curricular, su sola lectura despeja con claridad meridiana que la viabilización de las premisas expuestas, solo es posible mediante un proceso de concreción en función de niveles curriculares, y que todo ello responde a la racionalidad descentralizante. (Zamora, 2015, p. 369)

Más todo ese fundamento, esa racionalidad y esos elementos de convicción no han podido dejar de substraerse a la subjetividad interpretativa que no ha dejado de privar en el imaginario de los actores responsables de la fase ulterior del desarrollo de las orientaciones curriculares, quienes supeditados a la racionalidad subalterna de arraigo en la centralización, determinaron sobre la base de un modelo homogéneo para todos, construir la tragedia de la Reforma Educativa, que lo constituyen precisamente las Orientaciones Curriculares del Curriculum Nacional Base, monumento a la centralización curricular. (Zamora, 2015, p. 369-370)

- Rediseño e implementación del Currículum Nacional Base en el nivel de educación preprimaria que comprende 4, 5 y 6 años, en el año de 2005.

  Mediante Acuerdo Ministerial No. 1961 de fecha 28 de noviembre de 2005, se emitió la autorización del Currículo que se denominó: Currículum Nacional Base para el Nivel Preprimario, -posterior a la aprobación del de Nivel Primario-, con lo que modificó la denominación anterior de la “Educación Infantil” y se sustituyeron los niveles Inicial y Preprimario por etapas, instituyendo la etapa 1: 4 años, la etapa 2: 5 años y la etapa 3: 6 años, y por consiguiente modificó las áreas y subáreas curriculares (asignaturas), con tal decisión se optó por desvincular el nivel inicial del de preprimaria, configurando una nueva transgresión legal, en este caso a la estructura establecida por la Ley de Educación, ya que la misma, no reconoce etapas, sino una organización en función de Párvulos 1, 2 y 3, por lo que mientras

ésta no se modifique, no puede ser contravenida por una disposición legal de menor jerarquía como lo es un Acuerdo Ministerial, por lo que dichas etapas devienen en cuanto a su identificación en nulas jurídicamente. Con lo que al desvincularse del nivel inicial, se propició la renuncia al mínimo de áreas curriculares alcanzado en la versión del diseño del período anterior y con ello se destinó temporalmente a un vació curricular en dicho nivel educativo. (Zamora, 2015, pp. 364-365)

Continúa señalando Zamora (2015, p. 365)

El Acuerdo Ministerial precitado, se elaboró bajo las mismas bases del de nivel primario, como correspondía a la estandarización de categorías jurídicas y curriculares de un proceso de institucionalización curricular. En este nivel como se señaló se introducen desde un Acuerdo Ministerial, modificaciones al Sistema Educativo, regido por la Ley de Educación, sin reformar dicha ley, como lo concerniente a la supresión de niveles educativos, que generaba por lo mismo que quedaran excluidos de facto de la estructura del subsistema de educación escolar.

Es así como en materia de descentralización curricular, al igual que en el nivel primario el rediseño curricular y la disposición legal que lo avala adopta para fundamentar la descentralidad del nivel preprimario:

- ✓ Un proceso de concreción curricular,
- ✓ Niveles de planificación nacional, regional y local,
- ✓ Orientaciones para el desarrollo curricular, con los mismos propósitos, alcances y consecuencias del nivel primario.

- La fase de implementación del currículo dio inicio a mediados del año 2005, por parte de las Direcciones de Calidad y Desarrollo Educativo –DICADE- y de Educación Bilingüe Intercultural –DIGEBI- del Ministerio de Educación, y ante la

verificación de la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa, se editan y se publican primero las llamadas *“Orientaciones para el Desarrollo Curricular”* para el primer ciclo del nivel primario que abarca del 1º y 2º grado; en el año de 2006, 3º y 4º grados y en el 2007 se continúa la implementación para 5º y 6º grado. De igual forma se da paso a la implementación del CNB del nivel preprimario. (Zamora, 2015, p. 383)

Transcurrido el paréntesis conceptual sobre la posible descentralidad con énfasis en el nivel local, promovido en diversos documentos ministeriales *“El nuevo Currículum, su orientación y aplicación”*, (2005), *“Orientaciones para el Desarrollo Curricular”* (2005), *“Herramientas de Evaluación en el aula”,* (2006), *“El currículo organizado en competencias planificación de los aprendizajes”*, (2010), entre otros; el estado de cosas continuó en un escenario predominante del CNB marcado por la aplicación homogenizante a todo nivel y contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula en todo el país.(Zamora, 2015, p. 390)

Con el planteamiento de las Orientaciones Curriculares, se produce como consecuencia inmediata la concentración en sí mismo de todo el proceso previsto a realizarse en el nivel local de concreción curricular, y como efecto colateral invalida o hace innecesario la construcción del nivel regional curricular. (p. 390)

- En el año 2005, se inicia el proceso de transformación curricular del nivel medio mediante la realización del diseño del CNB de dicho nivel. Entre el año 2005 y 2006 ya existe una propuesta del CNB del ciclo básico (primero, segundo y tercero básico) y la propuesta de nuevo bachillerato en ciencias y letras. Finalmente se logra aprobar en el año 2007, el Currículum Nacional Base del Ciclo Básico del Nivel Medio –versión preliminar- proceso que en los tres años que se llevó su elaboración contó con el acompañamiento de asesores de la UNESCO. Para efectos de su implementación se trazó una ruta que iniciaba con su fase de validación en el año 2008, con una muestra de establecimientos del

ciclo básico del nivel medio. A lo cual le continúo la implementación gradual de tal CNB a partir de 2009, de la forma siguiente: 1er. Grado, 2009; 2º. Grado, 2010 y 3er. Grado en 2011, lo que implicaba un proceso que abarcaba a una futura gestión gubernamental.

- Desarrollo de estándares educativos referentes a normas internacionales y alineadas con el CNB, evaluaciones, textos y capacitación docente. Proceso que se ha realizado teniendo como base los documentos guatemaltecos existentes relacionados a estándares nacionales: (DICADE, 2006, p. 19)

  - ✓ El Currículum Nacional Base MINEDUC, 2005
  - ✓ Orientaciones para el Desarrollo Curricular, MINEDUC, 2005
  - ✓ Guía para la utilización de estándares Guatemala Intercultural, nivel primario, 2003.

Los estándares educativos, publicados en el 2006, fueron con el propósito de clarificar el desempeño esperado de los estudiantes según se indicaba en el documento Ministerio de Educación de Guatemala & Programa Estándares e Investigación Educativa, (USAID, 2006). Tal programa no alcanza el consenso necesario en el magisterio nacional, por su naturaleza homologante contraria a la diversidad cultural de la educación guatemalteca. Según señala Zamora:

> Estándares educativos como expresión de contextos ajenos y distantes a la realidad educativa nacional plurilingüe, multicultural y pluriétnica, y al margen de los propósitos de diversidad cultural de la Reforma Educativa, vendrían a contribuir en la profundización del discurso centralizado de la hegemónico curricularmente y por lo mismo a la homogenización de los procesos educativos. Un CNB supeditado a la tradición centralista se veía subordinado como destino trágico a estrategias que le restarían las posibilidades de pertinencia, contextualidad y diversidad, anclándolo en racionalidades distantes a lo perseguido por la Reforma Educativa. (2015, p. 404)

Entre las organizaciones de la sociedad civil que cuestionaron los estándares se encontró el Frente Nacional de Lucha –FLN- (2006) él que calificó a la estandarización curricular como la "antípoda del currículo pertinente previsto en la Reforma Educativa", y la conceptualizó como:

> …un modelo único y uniforme de currículo que cubre la totalidad del territorio nacional, ignorándose así las diferentes realidades, problemas reales y necesidades sentidas propias de cada localidad." (…) "De hecho, ya en el 2004 y el 2005 el Ministerio realizó, de manera impuesta, vertical, evaluaciones estandarizadas entre los graduandos del ciclo diversificado a lo largo y ancho del país, tanto en matemáticas como en lenguaje, proceso para cuyo desarrollo las actuales autoridades educativas invirtieron varios millones de quetzales (…) Lo que se quiere demostrar es que aún dentro de su propio esquema, totalmente contrario a la Reforma Educativa, y que argumentan que es para "mejorar la calidad educativa" el Ministerio demuestra claramente dónde está poniendo sus recursos y esfuerzos. (p. 11) (Citado en Zamora, 2015, p. 405).

- Emisión del Acuerdo Ministerial No. 1092-2007 de fecha 4 de julio de 2007, por medio del cual se creaba la Unidad Especial de Ejecución de Proyectos de Evaluación, Investigación y Estándares Educativos, con los objetivos de apoyar a DICADE en la definición de un plan de trabajo para el desarrollo de las actividades de evaluación, investigación y estándares educativos, definir los procedimientos técnicos, pedagógicos y estadísticos y capacitar al personal que realizará las actividades en los campos de dicha Unidad.

- La gestión ministerial consecuente con su enfoque gerencial, promovió una serie de metas y programas de coyuntura y de atracción mediática de eslogans, sin vocación alguna a introducir el cambio estructural en el sistema educativo nacional, tales como:

- ✓ Meta: Primaria Completa: Programas: EDUBECAS, Becatón y Telesecundaria por medio de la autogestión.
- ✓ Meta: Reforma educativa en el aula: Programas. Escuelas del Futuro. “Salvemos Primer Grado.”
- ✓ Meta: La Escuela es la comunidad: Programas: nuevo modelo de gestión educativa a partir de las propuestas de Visión Educación. Proyecto Escolar. Organización de Comunidades Educativas.
- ✓ Meta: Educación en un mundo competitivo: Núcleos Familiares de Educación para el Desarrollo –NUFED-.
- ✓ Meta: Orgulloso de ser guatemalteco. Programas: “Conociéndonos los guatemaltecos”, “GuateSueña”, “La Senda de los Sueños”.
- ✓ *Programa: Guate Solidaria Rural* y desde el cual se buscaba elevar la calidad educativa en tal ámbito.

- Se introdujo el denominado Proyecto Educativo Institucional (PEI), que está relacionado con la descentralización y que impulsó la planificación y gestión. En 2006 se elaboraron 350 PEI; de ellos, cuarenta son de Escuelas Normales del sector oficial. (IV Informe de Gobierno, 2007, p. 89)

  > La estrategia de gestión pedagógica del Proyecto Educativo Institucional –PEI-, responde a una estrategia emergente de encontrar una conexión entre el CNB y el nivel de planificación local, vía el trasplante a la educación del país de una estrategia proveniente de contextos externos a la realidad educativa nacional, específicamente de la educación colombiana y chilena en donde se le concibe como el “Instrumento técnico y político que orienta el quehacer del establecimiento escolar, explicitando su propuesta educacional y especificando los medios que se pondrán en marcha para realizarla.” “Instrumento de planificación que guía a la institución en su desarrollo a la consecución de las grandes metas o sueños comparados por la propia comunidad educativa; responde a: quiénes somos, qué nos proponemos, cómo nos organizamos.” (Zamora, 2015, pp 401, 402)

> En el período de gobierno que se estudia (2005), se adopta el PEI en principio para desarrollarse en proyectos piloto, y tal como señala Morales M. (2009), el MINEDUC, decidió denominarle al PEI como Proyecto Escolar –PE-- Se esperaba que en tres años las 400 escuelas del proyecto "Escuelas Demostrativas del Futuro", contaran con PE, para concretar uno de los principios de dicho proyecto: la escuela de la comunidad. (p.9). (Zamora, 2015, p 402)

- Incorporación de 186 escuelas al Proyecto de Escuelas Demostrativas del Futuro. Con ello, el proyecto logró concentrarse en 600 establecimientos educativos en los 22 departamentos del país. (IV Informe de Gobierno, 2007, p. 92).

- Surgido de la iniciativa de 7 ciudadanos con la modalidad de "diálogo estratégico" en el 2004 con duración al 2005, se promovió el proyecto "Visión Educación" con el fin de generar una imagen-objetivo de la educación en Guatemala para los próximos veinte años, que llevó incluso con tales insumos finalmente a que el MINEDUC presentara en agosto de 2005, una revisión de sus "Lineamientos de Política Educativa 2005- 2008". (Zamora, 2015, p. 407).

> Desde su conformación, constituye un paralelismo ante la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa, integrándose de similar forma con representantes de distintos sectores de la sociedad guatemalteca, entre los que incluyó a dos representantes de la propia Comisión Consultiva, todos ellos integrados mediante convocatoria selectiva. El segundo paralelismo lo hizo el abordaje de temas sobre la Reforma Educativa, ya tratados desde los Acuerdos de Paz o en el Diseño de la Reforma Educativa, o en otros procesos de consulta social. Evidentemente subyace una intencionalidad de constituir una temática paralela que busca redefinir el proceso de Reforma Educativa, que responda a los propósitos de una agenda sectorial, cuya prioridad se centraba según lo que describía uno de sus principales

> asesores Ramírez W. (2010) en “Transformar el modelo de gestión educativa, es un proceso de construcción institucional. Pasa por la actualización de las normas que regulan el sistema educativo, y por el desarrollo de nuevos sistemas de relación entre los actores de dicho sistema y la sociedad en general.” (p. 44). (Zamora, 2015, p. 407)

Finalmente, tal proyecto de “Visión Educación”, que buscaba en el trasfondo constituirse en el nuevo diseño de la Reforma Educativa, desde el enfoque de la “autogestión educativa”, encontró en la propia Comisión Consultiva para la Reforma Educativa y el magisterio nacional, sus mayores opositores, no logrando sostenerse más allá del gobierno empresarial que lo impulsó.

- Mediante Acuerdo Ministerial No. 581-2006 de fecha tres de julio de 2006, la Ministra de Educación, Ingeniera María del Carmen Aceña, de forma unilateral buscó transformar la carrera docente, para lo cual dispuso que se establecía a partir del ciclo lectivo 2007, los nuevos pensa de estudios que regirían la carrera de magisterio, tanto para los centros educativos de carácter público, privado o por cooperativa, para todas las modalidades de Educación Primaria, incluidas la urbana, rural, bilingüe, bilingüe intercultural, intercultural, multilingüe intercultural y aquellas con orientación para el desarrollo ambiental; para los cuales se establecía una duración de cuatro años. De estos los primeros serían de formación general que abarcaban asignaturas de la carrera de Bachillerato en Ciencias y Letras con adición de las asignaturas necesarias para que además tuviera énfasis en Pedagogía. Los dos últimos años serían para la formación en las modalidades de magisterio de que se trate.

  Tal híbrido curricular, fue rechazado en las calles con movimientos de docentes y estudiantes, que obligó a ser dejado sin efecto. “A lo anterior cabe agregar que tal proceso propuesto era exclusivo para la formación docente del nivel primario y sus modalidades. El resto de carreras magisteriales como las de educación musical, educación física, educación para el hogar y preprimaria, quedaban en el

limbo de la marginación, quizás con mejor fortuna.” (Zamora-3, 2017, p. 59) La señalada hibridación del currículo se daba en el hecho que en el mismo nivel medio se fusionaba un bachillerato mixtificado con asignaturas pedagógicas y en lugar de promover con dicho bachillerato a un nivel de educación superior, se mantenía dos años más en el mismo nivel medio. Como tal propuesta por donde se viera era difícil de sostenerse, se derogó el acuerdo ministerial que la avalaba, y en su defecto, lo que posteriormente continúo fue la emisión del Acuerdo Ministerial 713-2006 de fecha 18 de agosto de 2006, por el cual se instituye el Proyecto Educativo Institucional –PEI- para la transformación de la carrera de formación inicial docente de educación primaria incluidas las especialidades. Del hibridismo curricular se pasaba al anarquismo curricular, por el que por cada escuela o instituto normalista, surgía un PEI, que distorsionaba los estándares mínimos de formación docente. Como señala Zamora-3 al respecto:

> La respuesta ministerial fue derogar el Acuerdo No. 581-2006, por lo que se retraía del bachillerato y los cuatro años, diluyendo con ello la presión magisterial, y a cambio acordaba la figura más difusa y ambigua que se haya conocido en los antecedentes históricos de la formación docente del país. Para tal efecto introdujo como solución en la formación docente del nivel primario y sus modalidades, la figura de Proyecto Educativo Institucional –PEI- como forma emergente de liberar la decisión de establecer el tiempo lectivo a criterio de cada centro normalista para impartir el nuevo currículo. (2017, p. 61)

> La concepción de Proyecto Educativo Institucional, se desnaturalizaba al no definirse en función de un currículo de estudios pertinente, lo que obligó al propio Ministerio a correr en procura de establecer la base curricular mínima, de forma que a pasos acelerados se diseñó el Currículo Nacional Base para la Formación Inicial de Docentes del Nivel de Educación Primaria (CNB-FID), descrito como “el tronco curricular común para todas las instituciones

educativas formadoras de docentes, de tal manera que cada una se apropie de él por medio del Proyecto Educativo Institucional.” (Mineduc-DICADE, 2006, citado en Zamora-3, 2017, p. 61)

En resumen, en el ínterin de la gestión ministerial del período de gobierno 2004-2008, la formación docente transcurrió dando tumbos, sin posibilidad de orientación alguna, sufriendo los siguientes altibajos: (Zamora-3, 2017, p. 62)

- Inició formulando una política de elevar la formación inicial al “post-diversificado”, en un entramado de diversos escenarios.

- Transcurrió separándose de la referida política y avalando la Propuesta Participativa de Formación Inicial para Docentes del Nivel Primario, por la cual se decidió un currículo de estudios, que aumentaba un año a la formación docente, partiéndose los dos primeros años en un bachillerato en ciencias y letras con un remix de pedagogía y una segunda parte de otros dos años de formación pedagógica, todo en el nivel medio.

- Se forzó a deponer la propuesta anterior y avalar una nueva ya sea de tres o cuatro años en el nivel medio mediante la adopción del proyecto educativo institucional sin estándar curricular.

- Se finalizó limitando a tres modalidades el proyecto educativo institucional e impulsando un Currículo Nacional Base para la Formación Inicial de Docentes del Nivel de Educación Primaria, con el que se concluyó la citada gestión gubernamental dejando la formación docente en las mismas condiciones estructurales como se recibieron al inicio de gobierno con el agregado de un contexto prolifero en la desorientación curricular.

El período presidencial del Licenciado Oscar Berger llegó a la culminación de su mandato gubernamental, no exento de señalamientos de opacidad por mega-obras sobrevaloradas y por la limpieza social, así mismo su gobierno consolidó el poder económico, los privilegios y monopolios de las familias del sector empresarial hegemónico del país, si bien reflejó una estabilidad y crecimiento económico, este lo fue para el sector económico tradicional en gran parte financista de sus políticas de gobierno.

En el plano educativo, la educación que pretendió imponerse fue la de carácter competitivo de forma que niños, niñas y jóvenes se formaran para un mundo productivo. En ese sentido, la presencia e influencia entre otros grupos el de "Empresarios por la Educación", fue factor decisivo para incidir y respaldar tal clase de políticas y programas; frente a lo cual posturas de denuncia social frustraron la institucionalidad de las mismas, es el caso del Frente Nacional de Lucha –FNL- (2006), que exponía:

> Las políticas educativas diseñadas según la horma del grupo denominado "Empresarios por la Educación", siguen su rumbo norte sin que nadie las cuestione con fuerza." (p 2) (…) "… dentro de ese currículo, se da prioridad a tres ejes temáticos concretos: productividad, competitividad y ciencia y tecnología. La identificación de estos tres temas no obedece a ningún proceso de consulta, ni siquiera parcial, sino, simplemente, a lo que el grupo Empresarios por la Educación ha propuesto o, mejor expresado aún, a lo que este grupo ha impuesto. (p. 9) (Citado en Zamora- 2015, p.340)

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

DEL MARCO CONTEXTUAL

4.1. Análisis interpretativo del contexto educativo del primer período Pos-independentista hasta 1838 y la presencia de los Paradigmas Teológico-Conservador y Filosófico-Ilustrado

En el primer período histórico que se ha contextualizado con anterioridad, que parte del acto de independencia de la región centroamericana del poder colonial de la corona española, se identifican diversos hallazgos que permiten describir el proceso de conversión del paradigma teológico-conservador al paradigma filosófico-ilustrado, a efecto de explicar las motivaciones y condiciones que privaron alrededor del tránsito de una educación confesional a una educación que busca contrarrestar la confesionalidad que venía siendo en 297 años factor de control social, político y cultural.

El movimiento emancipatorio de la región centroamericana atravesó como se señaló por dos etapas determinantes para explicar la transición educacional, la primera fue la etapa preliminar asistémica, que implica la continuidad del Estado confesional en un contexto gubernamental independentista para luego transitar a la segunda etapa de la consolidación sistémica, en la que se transcurre al Estado semi-confesional, que políticamente equivale a la correlación de fuerzas entre el sector conservador y el liberal.

La primera etapa se da en el contexto de dos sucesos que persiguen la continuidad del Estado confesional-conservador que corresponde al paradigma teológico-conservador. Tales sucesos responden a la firma del acta de independencia y al primer Congreso Federal que conduce a la primera Constitución federalista, los cuales posibilitaban que la educación hasta ese momento centroamericana, a pesar de inaugurarse en una institucionalidad emancipada, continuara manteniendo la condición colonialista.

Tal condición se posibilita del hecho que el control de la educación en el período colonial bajo el dominio religioso, buscó preservarse en la República Federal, para

constituirse en factor determinante en el tipo de educación que durante esa primera etapa continúo prevaleciendo. Dicho estatus de confesionalidad logró garantizarse desde el interés hegemónico direccionado en el contenido de la propia Acta de Independencia, cuando consigna:

> 11. Que la Religión Católica, q. hemos profesado en los Siglos anteriores, y profesaremos en lo succesivo, (sic) se conserve pura é inalterable, mantendo (sic) vivo el espíritu de religiosidad q. há distinguido spre. a Guatemala, respetando a los Ministros eclesiásticos seculares y regulares, y protegiéndoles en sus personas y propiedades.

Dicha inclusión específica responde al hecho de la presencia e influencia clerical en el acto de independencia, en la que el clero requería quedara garantizada a futuro el predominio confesional; presencia la cual el sacerdote Bendaña al historiar el acontecimiento consigna que “De entre 49 asistentes a la sesión, 17 eran miembros del clero y la mayoría de ellos ardientes abogados de la Independencia inmediata.” (1996, p. 55). Sobre la supuesta ardiente abogacía señalada, resulta ilustrador la apreciación de García “En el Acta de ese día, la palaba “república” no aparece ni una sola vez. Los conservadores que controlaron el movimiento, sujetaron la declaración de la independencia a la ratificación de un congreso, con la esperanza de que antes de su instalación, se diera algún acontecimiento que permitiera mantener su status.” (1985, p. 19). Tal situación se repite en la instalación del Congreso Federal: “La diputación de Guatemala estaba integrada casi totalmente por eclesiásticos” (Bendaña, 1996, p. 56).

El análisis que se desprende de la cláusula 11 del Acta de Independencia, es que se obtenía una independencia formal que equivalía a la separación política de la monarquía española; sin embargo el control colonial del poder de la iglesia sobre los nuevos Estados nacientes, se pretendía se mantuviera sin alteración, con lo que surgía una nación independiente políticamente pero dependiente cultural y religiosamente, cuya intensión de los interesados era el de obtener una

independencia manteniendo puro e inalterable el estatus confesional del régimen colonial, con la continuidad de los privilegios y fueros proteccionistas de siempre, ante el temor de los antecedentes devenidos de los acontecimientos de la Revolución Francesa, y otras naciones que habían expulsado a órdenes religiosas y habían cancelado los privilegios clericales.

Ante la evidente preponderancia de la presencia de cargos religiosos en el acto de independencia, sumado a la influencia de laicos pro-católicos se marcó desde su origen una independencia confesional y de corte colonialista, la cláusula 12 así lo confirma:

> 12. Que se pase oficio á los dignos Prelados de las comunidades religiosas, pa. q. cooperando á la paz y sociego, q. es la primera necesidad de los pueblos, cuando pasan de un gobierno a otro, dispongan q. sus individuos exorten (sic) a la fraternidad y concordia, a los q. estando unidos en el sentimiento gral. de la independencia, deben estarlo también en todos los demás, sofocando pasiones individuales q. dividen los ánimos, y producen funestas consecuencias.

El alcance de la citada clausula al tenor del interés de la iglesia católica, es resaltar la figura del sacerdote sobre cualquier otro cargo civil o social, como garante para mantener intacta la presencia del privilegio y fuero eclesial. Para ello se previó dejar incluido el rol incidente de las comunidades religiosas casi como unidad de organización política, de forma que se excluyera el tomar en cuenta la organización de cabildos municipales o la distribución civil, y en su defecto es la organización religiosa la que se considera con miras de socializar y controlar los efectos de la independencia, en otras palabras mantener el control social. El mismo traspaso de gobierno es un acto que se no visualiza desde una autonomía política, dado que el control sobre la sociedad se contempla siempre devenida de la exhortación religiosa, y no como resultado de la reflexión social como expresión autónoma de libertad de pensamiento y de conciencia.

Tal posicionamiento no tarda en dar sus primeros frutos, aunque sea parcialmente cuando en las Bases Constitucionales Federativas de 1823, al disponer sobre la forma del gobierno federativo, deja establecido que su religión es la católica, apostólica romana, con exclusión del ejercicio público de cualquiera otra. (Art. 4). Posteriormente la Constitución de la República Federal de Centroamérica de 1824, ratifica el mismo estatus confesional, y por su parte la primera Constitución del Estado de Guatemala, no hace diferencia alguna al establecer: “Artículo 45.- La religión del Estado es la católica, apostólica, romana, con exclusión del ejercicio público de cualquiera otra.”

A lo anterior, se adiciona el estatus de no reconocimiento de la libertad de cultos ni la de conciencia, equivalente a constituir una religión oficial o religión de Estado que lo hace confesional, niega todo pluralismo religioso, y repercute directamente en el reconocimiento del tipo de instrucción pública que asumirá tal Estado.

Desde un análisis comparado se puede identificar el referente de la definición de república confesional en la Constitución de la República Federal, que hace que la influencia del control eclesiástico se mantenga, en la Constitución de Cádiz, en cuanto a la parte no liberal y por lo mismo confesional de dicha Constitución, que al compararse, depara una proximidad muy afín:

> Constitución de Cádiz, Artículo 12, “La religión de la Nación es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única verdadera. La Nación la protege por leyes sabias y justas y prohíbe el ejercicio de cualquier otra.”

Al referirse a dicha normativa de la Constitución de Cádiz, que tanto influyera en diversos contextos de América Latina, Nuñez, expone: “La presencia no sólo de la religión católica, sino de la institución eclesiástica está presente en las más importantes manifestaciones de los órganos del Estado”, (2011, p. 369) “Cabe resaltar, que en el citado artículo constitucional se excede el ámbito jurídico propio del caso, para incidir en aspectos sociológicos, del presente y del futuro “*La religión*

de la Nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica romana..." (Nuñez, p. 368).

En cuanto a las libertades fundamentales la Constitución de la Federación Centroamericana de 1824, las consigna en el artículo 44 de las Disposiciones Generales, en donde establece: "No podrán el Congreso Federal ni los estados: 1° Coartar en ningún caso, ni por pretesto (sic) alguno, la libertad del pensamiento, la de la palabra, la de la escritura, y la de la imprenta."

Si bien tales libertades que se inauguraban en el contexto centroamericano, allanaban el camino necesario para desvincular la educación del control religioso, mientras las libertades de conciencia y religión no se reconocieran producto de la vigencia del Estado confesional, las condiciones para accesar a una educación no confesional en esa primera etapa que se hace referencia de la vida independiente, eran de escasa posibilidad. En ese sentido la Constitución Federal, es de suya escueta en la referencia a la instrucción pública, reducida a establecer que su dirección queda a cargo del poder legislativo anunciando unos principios educativos que no se llega a emitirlos.

La segunda etapa de consolidación sistémica, en la vida independiente de la confederación centroamericana, implica transcurrir del *paradigma teológico-conservador* al *paradigma filosófico-ilustrado* y determina los primeros pasos para reducir el dominio y presencia religiosa en la educación, se marca a partir de la reforma constitucional federativa bajo el control liberal que deroga el reconocimiento de Estado confesional a lo cual se adhiere el Estado de Guatemala, que constituye el primer antecedente en la región, ya en un escenario que se identificará dirigido por parte de la primera generación liberal; y que derivó en la reducción del enfoque dogmático de la instrucción, equivalente a la supresión de contenidos como el estudio del catecismo de la religión católica, que deja de hacer presencia y tener fiscalización de conciencias y a lo sumo la inclusión se formula en los términos de "elementos de religión y moral"; sin poder ir más allá porque tanto la República

Federal como cada uno de los Estados en la realidad social continúan siendo confesionales.

El primer hallazgo que se identifica por consiguiente, es que la primera condición sine qua non para que la educación confesional transitara a una reducción del control e influencia religiosa, lo hace la conversión de un Estado confesional a uno no confesional.

Transición del Estado Confesional al no confesional en el marco del transcurrir del paradigma teológico-conservador al paradigma filosófico-ilustrado

La segunda etapa se ubica como se ha señalado a partir de 1831 a diez años de vida independiente, en donde la educación da sus primeros pasos en reorganizarse, habiéndose liberado institucionalmente en buena parte del control confesional, que lleva a la reducción del carácter dogmático, escenario en el cual es el Estado de Guatemala, el que asume en el campo educativo un mayor avance en toda la región en contrarrestar la incidencia religiosa.

En ese contexto el segundo hallazgo que se identifica en la mencionada etapa se inclina a considerar que los logros educativos progresistas se asientan en lo que se denomina como primera generación liberal, conformada con el liderazgo de determinados fundadores de la institucionalidad republicana regional; en ese sentido, al repasar las individualidades que estuvieron al frente de las decisiones fundamentales y/o que integraron a las comisiones encargadas de elaboración de los proyectos de las Bases Constitucionales y el proyecto de la propia Constitución Federal, se repiten como constantes los mismos líderes al frente del proyecto gubernamental de avanzada educativa del Estado de Guatemala, entre los que destacan principalmente: José Barrundia, Pedro Molina, Mariano Gálvez y José Cecilio del Valle.

Tal liderazgo en el que residía la autoría de la institucionalidad fundada tenía pleno conocimiento y conciencia tanto del avance como de los aspectos que se encontraban varados, entre ellos uno que era estratégico, el de la educación, de ahí que el Estado de Guatemala, atendiendo a su centralidad histórica, fuese el que emprendiera la iniciativa de impulsar el cambio educacional que surgía local, pero que sin lugar a dudas entrañaba potencialmente su proyección regional, de ahí que no conviniese para los intereses conservadores que veían amenazado su poder hegemónico, ante lo que era necesario su irrupción como a futuro sucedió.

Empero, tales avances no eran los suficientes ni el tiempo estaba del lado de los liberales para contrarrestar en el plano de la realidad social la presencia e influencia en las escuelas del paradigma teológico-conservador; el mismo escenario político confrontativo entre las facciones liberal y conservadora que llevó a una guerra civil, se constituyó en un factor distorsionador del avance al cambio de paradigma educativo.

La confesionalidad de la República Federativa se sustentaba en el artículo 11 de la Constitución Federal de 1824, que establecía: “Su religión es: la católica apostólica romana, con exclusión del ejercicio público de cualquiera otra.” Transcurridos ocho años, mediante Decreto del Congreso Federal de fecha 10 de abril de 1832, se modifica tal artículo 11 constitucional que avalaba el Estado confesional, decretándose la libertad de cultos, sobre la base filosófica siguiente:

> Considerando que al ser eterno se debe un culto libre y que la santidad de la religión se profana por cualquier violencia. Que la moral religiosa nace de un corazón sencillo y voluntario, y que el culto es tanto más sagrado cuanto más libre y digno es el pueblo que lo profesa. Que la tolerancia no solo es conforme a la religión católica, sino que ha sido su apoyo en las crisis políticas y ha hecho resplandecer la piedad de sus buenos ministros.

Teniendo además por un deber esencial en el legislador establecer las garantías individuales sobre una base sólida, y apoyar las libertades públicas las unas en las otras, de suerte que sean el sostén mutuo de la seguridad de los ciudadanos.

Observando los procesos de la civilización sobre todas las naciones, y en especial en Centro-América que ha dado testimonios ilustres de la generalidad de su opinión a favor de los buenos principios, y de las instituciones verdaderamente sociales, depurándose en cada revolución de los restos supersticiosos que dejara la tiranía de sus antiguos opresores.

Notando que el principal germen de reacciones contra la libertad es la intolerancia religiosa, porque ella ha suministrado siempre un pretexto para agitar las conciencias de los pueblos, y alarmarlos hasta producir todos los desórdenes y males de la guerra civil.

Observando que la reforma que se decreta, lejos de turbar nuestra organización constitucional es un verdadero desarrollo de sus principios.

Art. 1º. 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.

Art. 2º. El anterior artículo será substituido al undécimo de la Constitución Federal.

Art. 3º. Pase la presente reforma a todas las asambleas de los estados para su conocimiento y resolución.

La reforma incorporada al mejor estilo ilustrado introduce lo que estaba pendiente para hacer pleno el Estado liberal, la libertad de culto y la de conciencia, con lo cual se supera en lo formal la condición de república confesional, dentro del federalismo centroamericano.

Por su parte el gobierno del Estado de Guatemala, emite el Decreto del 26 de junio de 1832, a través de su Asamblea Legislativa por el cual se adhiere a la reforma constitucional que establece la libertad de cultos. En los términos de:

> La Asamblea legislativa del Estado de Guatemala considerando; que la restricción del culto ataca en su esencia la libertad política, primer fundamento de nuestras instituciones; que ella es ofensiva al Ser Supremo, a quién se le debe una adoración pública y espontánea; que además, la intolerancia relijiosa (sic) es un obstáculo para depurar la moral pública, y que la relijión (sic) de Jesucristo, lejos de padecer detrimento en la libertad de cultos, se mostrará entre ellos en su verdadero esplendor y pureza.
>
> Notando que la ambición y el descontento han encontrado siempre en la intolerancia relijiosa (sic) un pretesto (sic) para apoyar sus miras, habiendo sumido a los pueblos y en particular al Estado de Guatemala en los horrores de la guerra civil.
>
> Observando por último, que ningún Estado ha podido jamás ser fuerte, sin los brazos necesarios para abrir las fuentes de la prosperidad pública, y que para impulsar el aumento de la población en el de Guatemala, debe removerse este grande obstáculo de la colonización y emigración extranjera. Por estas razones y cuantas ha tenido presentes el Congreso de la República, la Asamblea.
>
> Decreta
>
> 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 del decreto expedido por el Congreso a dos del último mayo.

> Pase al Gefe (sic) de Estado, para que por medio del Presidente de la República se comunique al Congreso federal, haciéndolo imprimir, publicar y circular. Dado en Guatemala a veinte y seis de junio de mil ochocientos treinta y dos. José A. Alcayaga, presidente, Venancio Castellanos, diputado secretario, Eujenio Mariscal, diputado secretario. (Arriola, 1961)

En medio del fragor de la contienda del poder entre los bandos liberal y conservador, el 13 de febrero de 1835 en San Salvador, como estrategia política de los liberales se promueve una segunda reforma a la Constitución Federal, introduciendo diversos cambios, entre los cuales el sector liberal en relación al Estado no confesional, incluye en la Constitución la reforma del Congreso Federal de 1832, en los mismos términos. Sobre dicho proceso reformista Herrarte A. expresa:

> ”Infortunadamente, el separatismo había avanzado demasiado y fue imposible que esas reformas fueran ratificas por los Estados, a excepción de Nicaragua y Costa Rica. Por lo tanto, no llegaron a transformarse en ley de la República y a tener vigencia” (1972, p. 39).

Esta segunda etapa que se ha hecho referencia, que responde a la primera generación liberal, el escenario institucional en el tema educativo que configuraron Mariano Gálvez y sus correligionarios liberales, tuvo su fuente de sustentación en los documentos elaborados en posterior desarrollo a la Constitución de Cádiz por la Comisión de Instrucción Pública de las Cortes Españolas.

Dicha fundamentación en el legado constitucional de Cádiz, que abrazaba e impulsaba conquistas liberales tomadas del modelo francés, como las diversas libertades fundamentales, constituyeron un aporte de significativo avance frente al absolutismo de la época que como sostiene Rico (1989, pp. 65-66)

> “Aun cuando la fe en la fuerza transformadora de la educación proviene de la herencia de la Ilustración, el papel de la educación en la nueva sociedad liberal que se prepara, adquiere connotaciones propias y relevantes. Los liberales, arraigados en la tradición progresista del siglo XVIII español, tienen fe en el progreso, ligado ahora al desarrollo de la instrucción. Pero al mismo tiempo tienen fe en la igualdad, que en el liberalismo de la primera hora es no solo Igualdad, sino fundamentalmente igualdad ante las luces, igualdad ante la educación. De ahí que la instrucción, tal y como la definiese el "Informe Quintana", de 1813, deba ser universal —extensible a todos— pública —abierta a todos los ciudadanos—, gratuita, uniforme y libre.”

La descripción que aporta Rico, entraña en resumen la fundamentación que con su debida que hace suya el Estado de Guatemala en la sustentación de su instrucción pública. Al mismo tiempo, entraña dicha descripción la diversidad intrínseca, en el sentido que en el caso de la instrucción española, a pesar del carácter gratuito y libre que asume, no logra prescindirse del carácter confesional, o sea vincularse a una instrucción laica; dado que como es natural se inserta en un contexto monárquico.

Un ejemplo de tal correlación abordada se identifica desde un análisis comparado entre lo dispuesto sobre la Instrucción Pública en la Constitución del Estado de Guatemala y lo regulado sobre la misma materia en la Constitución de Cádiz, en donde se identifican las afinidades y las divergencias en función de adaptación contextual:

Tabla No. 26

Contenido comparado de lo dispuesto sobre la Instrucción Pública entre la Constituciones de Cádiz y la del Estado de Guatemala

Constitución de Cádiz de 1812	Constitución del Estado de Guatemala de 1825
Art. 366. **En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, a escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprehenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.**	**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.
Art. 367**. Asimismo se arreglará y creará el número competente de universidades y de otros establecimientos de instrucción, que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.**	**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.
Art, 368**. El plan general de enseñanza será uniforme en todo el reyno, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas.**	**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.
Art. 369**. Habrá una dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, baxo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública.**	**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.
Art. 370**. Las Cortes, por medio de planes y estatutos especiales, arreglarán quanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública.**	
Art. 371. **Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, baxo las restricciones y responsabilidad que**	**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

establezcan las leyes.	inspección del Gobierno en cuanto concierna al cumplimiento de las leyes, reglamentos y estatutos generales.

Fuente: Análisis de la presente investigación

En el citado ejemplo comparativo se visualiza en primer lugar la finalidad de construir una instrucción de carácter público, que irrumpe el ámbito de privatización educativa religiosa que venía imperando en la metrópoli española y en la nueva República federativa naciente en la región centroamericana, en la primera etapa identificada del movimiento independentista.

En segundo lugar, y que corresponde al tercer hallazgo en esta etapa, destaca la visualización común de un plan general de enseñanza o de instrucción, que representa históricamente el acceso a la primera noción de currículo o plan de estudios, que instituye por primera vez contenidos oficiales que responden a la institucionalidad e intereses de nación, rebasando los preexistentes, formulados en función de intereses sectoriales.

Aunque resulta innegable la fuente de referencia que en materia educativa representó la Constitución de Cádiz hacia la Constitución del Estado de Guatemala, también es un hecho que la Constitución guatemalteca supera y amplía el contenido y alcance constitucional de la Cádiz, de lo cual es determinante el factor monárquico fuertemente vinculado a lo eclesiástico, que hace irreversible la influencia confesional en el contexto educacional español, mientras que en el caso nacional la primera generación liberal sabe distinguir tal relación con un avance más significativo en la desconfesionalidad educativa, sustentado en la mejor apreciación del naciente republicanismo.

Con todo el avance en la desvinculación religiosa que la educación del Estado de Guatemala experimenta, no logra alcanzar el carácter de laica, si bien se logra transitar en un corto período del *paradigma teológico-conservador* al *paradigma filosófico-ilustrado*, también de corto tiempo, por lo que independiente a diversos

autores que han historiado este período, y que han señalado que en el mismo surgió la escuela laica en Guatemala, atribuido tal logro a Mariano Gálvez, el cuarto hallazgo identificado en esta etapa, identifica precisamente lo contrario, que con todo el esfuerzo desplegado por el gobierno de Gálvez, no consiguió o más preciso no le permitieron alcanzar el laicismo educativo, y que lo que se obtiene identificar es un proto-laicismo educativo, que tiene el valor de ser de los primeros en América.

Prevalencia de una educación proto-laica en el liberalismo de la primera generación

La segunda etapa de gestión liberal que le prosigue al movimiento independentista se le ha identificado como el liberalismo de primera generación, en donde se fundaron las bases de la inicial modernidad educativa guatemalteca, que se sustentó en la correlación que en la medida en que la condición de Estado confesional se superara en esa dimensión la educación desconfesional avanzaba, de igual forma en el grado en que las libertades de culto y conciencia se reconocieran en esa manera su avance condicionaría el tipo de instrucción a adoptarse. De igual forma tuvo que afrontarse el dualismo constitucional, que hacía que por una parte rigiera la organización republicana devenida de la Constitución Federalista en la que como se señaló imperó el concepto constitucional de Estado confesional: y por otra parte, coexistió el constitucionalismo de cada Estado miembro de la Federación, que para el caso del Estado guatemalteco, comportó avances desde una concepción desconfesional del Estado, sobre la base de resoluciones devenidas del Congreso Federativo, no precisamente de una Asamblea Legislativa Federal. Tal hecho derivó también en dos enfoques educativos en la región centroamericana: uno a nivel federativo como era natural fundamentando una instrucción confesional en pleno proceso político de gestión liberal; y el otro a nivel del Estado de Guatemala, el que logró avanzar a una instrucción proto-laica, resultado de las disposiciones legales en materia educativa emitidas en el gobierno de Mariano Gálvez.

Se identifica la categoría de instrucción proto-laica en base a los criterios siguientes:

- No existió un reconocimiento o declaración expresa de carácter formal o institucional sobre educación laica, como si se hizo con la instrucción pública, situación que fue sintomática en América Latina, por ejemplo en el caso de México, que es hasta en la Constitución de 1857 en que se decretó que “La enseñanza es libre que generó una confusión, durante mucho tiempo, entre educación libre y educación laica”. (González y Arredondo, 2017, pp. 28-29).

- Consecuentemente no se declaró un régimen o un sistema de laicidad educativa.

- Al contrario, la legislación educativa recién creada en ese período, es el caso de los Estatutos para la Instrucción Primaria, estableció que conjuntamente con la instrucción moral se daría la religiosa, limitando la misma a 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. Dicho contenido implicaba la negación de toda educación laica.

- De acuerdo a los Estatutos para la Instrucción Primaria (art. 6º.) la instrucción religiosa contenida en la instrucción moral, impartida en las escuelas no debería ir más allá de los principios fundamentales de la existencia de Dios, ya que todo lo demás de la enseñanza religiosa estaría a cargo sus padres y de los párrocos en el desempeño de su ministerio; con lo cual se estaba sentando el primer antecedente de la privatización del culto religioso.

- Formal e institucionalmente se reconoce por primera vez la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, pero se reserva el tercer postulado de la tríada liberal de laica. Indiscutiblemente porque las condiciones político-sociales no estaban listas para que se diera históricamente el referido paso, que incluso hubiera sido de avanzada en toda Latinoamérica.

- Se verificó un distanciamiento del proceso educativo en el caso del Estado de Guatemala, del dogma del catecismo religioso como contenido de enseñanza desde la primera instrucción, a partir de las Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública, -1832-, lo cual no fue suficiente para desplazar la incidencia de condiciones confesionales en el contexto de la escuela, tales como:

  - ✓ Presencia de enseñanza religiosa en especial en las escuelas de primeras letras, con la asignatura de “Elementos de religión y moral”.

  - ✓ Escuelas de primeras letras públicas a cargo todavía de sacerdotes, tal el caso de la primera escuela municipal para niñas a nivel departamental, establecida en la ciudad de Antigua Guatemala, como una de las primeras gestiones de Gálvez en diciembre de 1831, y cuya “…dirección quedó encargada al celo e ilustración de dicho sacerdote –presbítero Esteban Aguilar, distinguido sacerdote y mentor-“ Arriola (1961, p. 106). Ese hecho como legado colonialista resultaba una de las mayores limitaciones para el acceso de una educación laica, la carencia de maestros para atender los procesos educativos, debido al monopolio que sobre la enseñanza había ejercido la Iglesia católica.

  - ✓ Utilización en un inicio de textos religiosos, como lo constata González “Durante la primera década de nuestra vida independiente se empleó con buen éxito la cartilla para la enseñanza de la lectura y escritura de fray Matías de Córdoba…” (1980, p. 229)

Al respecto, sostiene González que: “En 1835 (…) por primera vez en la Historia de la Educación en Guatemala se asientan los principios de obligatoriedad y gratuidad de la educación y se inicia la fundamentación de la escuela laica…” (1980, p. 199), lo cual coincide con la categoría de proto-laica, en el sentido de compartir que lo que se trazó fue la iniciación de los fundamentos más allá de la escuela de una educación laica. Desde ese mismo enfoque hay que interpretar a

Carrillo, que señala: “Con esta disposición se puso la primera piedra del edificio de una educación liberal: la educación laica**,** principio que años después fuera sostenido y desarrollado en la legislación que formulara la Revolución de 1871.” (…) “Por esa razón, el doctor Mariano Gálvez es llamado el “Padre de la escuela liberal guatemalteca”, por la organización que de ella hizo en una época difícil, cuando todavía imperaban los principios del régimen colonial español.” (1971, p. 47). Y en efecto, debido a lo reciente de las condiciones emancipatorias y de la tradición colonial anti-secularista y conservadora, a lo sumo lo que la primera generación liberal alcanzó lograr fue a irrumpir esa tradición educativa confesional y a fijar las bases del laicismo educativo, para que condiciones posteriores y oportunas de la historia, sobre esas bases configuraran la educación laica en el acontecer nacional.

El logro de la primera generación liberal, se identifica en la irrupción de la tradición educativa confesional, equivalente a la búsqueda por trascender cerca de tres siglos de colonialismo educativo; con tal empeño se promovió el proto-laicismo educativo, surgido desde la influencia del modernismo que impulsa el tránsito de una lógica política que gira de la centralidad del dogma a la razón, es decir de la teología a la filosofía y a la ciencia, y que puede ser entendido como el posicionamiento en el que la teología deja de constituirse en la racionalización educativa hegemónica por la cual hacía las veces de contenido de enseñanza. Dicho proto-laicismo concebido como una educación menos confesional, que reacciona al dogma religioso erigido como teoría de enseñanza, y que se distancia del mismo, sin alcanzar la separación definitiva y absoluta, tan solo irrumpir y reducir el control o presencia religiosa en la educación.

Tránsito a la primera modernidad educativa

Para efectos de la presente investigación, se identifica como *primera modernidad educativa* para el Estado de Guatemala, al período que parte de la reorganización institucional de la instrucción pública, que se caracteriza por sustraer la educación

del control religioso y la traslada al control de la República, y que comprende los tres pasos decisorios siguientes:

- 1er. Paso: La institucionalización de la educación como asunto de Estado
- 2do. Paso: La institucionalización del plan oficial de estudios.
- 3er. Paso: La reorganización de la educación y el primer antecedente de creación del sistema educativo.

- *Primer paso: la institucionalidad de la educación como asunto de Estado:*

  Surge en el marco de la aprobación de las Bases Constitucionales de 1823, que representa la primera regulación institucional de las provincias unidas de Centroamérica, en donde se dispone que le corresponde al poder legislativo dirigir la educación. Disposición que es posteriormente ratificada en la Constitución de la República Federal de Centro América, del 22 de noviembre de 1824, al establecer:

  > Artículo 69. —Corresponde al Congreso:
  > 14—Dirigir la educación, estableciendo los principios generales más conformes al 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.

  Tales mandatos al más alto nivel de estatus legal, constituyen los dos antecedentes que fundamentan el hecho de la transición de la educación por la que ésta pasa a ser parte de las atribuciones tanto de la República federativa como de cada uno de los Estados que la integran, con lo que formalmente se desvincula del control religioso que la venía haciendo el principal instrumento de dominación y control sociocultural durante cerca de 300 años. Obviamente son logros en el plano formal, ya que desde lo real la dominación religiosa se mantiene latente, a pesar de ello tales disposiciones marcan el inicio de la

desvinculación educativa confesional, y como consecuencia vinieron a incrementar la oposición y rechazo del sector conservador con la influencia a ultranza del poder religioso.

- *Segundo paso*; *la institucionalidad del plan de estudios oficial*

Sobre la base de las disposiciones constitucionales federativas, el Estado de Guatemala, cuando emite su Constitución Estatal, el 11 de diciembre de 1825, ratifica como corresponde lo dispuesto en materia educativa por la Constitución Federal:

Tabla No. 27

Contenido comparado entre los artículos sobre educación de las constituciones Federal y del Estado de Guatemala

Constitución Federal de Centroamérica de 1824	Constitución del Estado de Guatemala de 1825
Artículo 69. Corresponde al Congreso:	Artículo 94.- Corresponde a la Asamblea
14. Dirigir la educación, estableciendo los principios generales más conformes al 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.	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.

Fuente: Análisis de la presente investigación

Sin embargo, a diferencia del mandato constitucional federativo, la constitución del Estado de Guatemala amplía el referido mandato, al incorporar como se señaló con anterioridad todo un Título a la regulación de la instrucción pública, entre cuyos artículos disponía la primera institucionalización en materia de planes de estudio en función de Estado:

> **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.

La citada disposición marca el punto de partida que legitima para el ulterior desarrollo por primera vez de un contenido de estudios que deberá señalar distancia del contenido de estudios tradicional de corte dogmático, y que por lo mismo requiere insertarse en todo un ideario liberal inmerso en la filosofía ilustrada y en las demandas de la modernidad.

La regulación citada persigue como alcances en primer lugar fijar el fundamento legal para que la instrucción pública a futuro se arregle en atención a un plan de enseñanza, que vendrá a ser el primer antecedente de un currículo de estudios en función gubernamental. El cual lo hace organizando para el efecto en 1ª, 2ª y 3ª Instrucción, primer paso para sustraer la educación considerada como oficial, del contenido dogmático-doctrinal que la venía monopolizando; en segundo lugar, establece el principio de uniformidad –en boga en el enfoque ilustrado- a efecto de determinar un método uniforme que garantice una visión educativa de acuerdo a la filosofía adoptada por el Estado, de manera que aquellas otras formas doctrinales que responden a la reproducción cultural de maneras de dominación tradicional no priven sobre los intereses generales de ciudadanía, libertad, democracia y demás valores sociales que se pretenden formar.

Sin embargo, entre la disposición constitucional federativa de asumir la dirección educativa desde la instancia del poder legislativo, y la disposición constitucional del Estado de Guatemala, de materializar tal dirección educativa en un plan general de instrucción pública, se marca un hecho significativo; mientras la disposición federativa afecta a toda una región centroamericana, la disposición estatal, solo vincula a un Estado, que es el de Guatemala, lo que introduce elementos que potencian escenarios de diversidad institucional a nivel regional.

Dentro de este segundo paso de *la institucionalidad del plan de estudios oficial,* se contempló como una prioridad vinculada a la aplicación de dicho plan y por lo mismo necesaria para el desarrollo de un enfoque educativo desvinculado del ámbito religioso, la necesaria creación de la carrera magisterial, para disponer de educadores que forjarán el cambio de paradigma educativo. Dado que por provenir la educación del régimen colonial y de haber estado bajo el control eclesiástico, la docencia principalmente en las escuelas de primeras letras había estado en manos de sacerdotes o laicos vinculados religiosamente que en la época se identificaban como preceptores. En ese contexto, el primer paso asociado a la separación iglesia-escuela en el ideario liberal se direccionaba a tomar distancia con los preceptores religiosos, por ser los naturales transmisores de la racionalidad dogmática, y por lo mismo los agentes idóneos de la reproducción de la cultura confesional. La mencionada situación implicaba visionar la formación de educadores laicos desde el paradigma de la modernidad ilustrada, de los cuales obviamente la instrucción de la época no disponía por razones obvias de personal preparado a futuro para orientar una formación educativa al margen del paradigma teológico. Por lo mismo en el régimen liberal, se convierte en una prioridad estratégica, la creación de la primera escuela normal, con el objeto de desvincular la docencia de la influencia clerical.

Consciente la primera generación de liberales de la debilidad estratégica que implicaba el déficit absoluto de educadores no religiosos, centraron su prioridad en la urgente formación de cuadros pedagógicos para atender el paradigma educativo liberal, y como se describió en el capítulo precedente, se emprendieron esfuerzos en la creación de la primera escuela normal, de donde se devinieron los antecedentes siguientes:

Sobre la creación de la escuela normal, como se señaló se pueden identificar dos iniciativas: la primera la creación de la normal de 1831 quedando a cargo de la Sociedad Económica; y la segunda con la normal de primeras letras de 1835.

Entre la regulación de ambas normales, la segunda de 1835, incorpora diferencias significativas en relación con la iniciativa de 1831:

- A diferencia de la iniciativa de 1831, la de 1835 queda bajo la inmediata inspección del secretario de gobierno, no así de la Dirección de Estudios, lo que le otorga una jerarquía de atención específica.
- La iniciativa de 1835, pone énfasis en el aprendizaje del método de la enseñanza mutua; y
- La iniciativa de 1835 introduce lo que vendría a ser históricamente una institución normalista que perduraría hasta la contemporaneidad, como lo es la llamada “escuela de aplicación.”, como apéndice de la escuela normal.

En cuanto al plan de estudios de ambas normales, la de 1835 presenta un contenido más amplio e integral, que contrasta con el contenido elemental de la normal de 1831; sin embargo, no puede prescindir de la influencia confesional mediante la incorporación de la asignatura de Instrucción moral y religiosa, a diferencia de la 1831, que excluye todo contenido confesional. De ambos planes de estudio, se presenta la siguiente situación comparativa:

Tabla No. 28

Cuadro comparativo del plan de estudios de las escuelas normales establecidas en el período liberal

Escuela Normal para primaria elemental de 1831	Escuela Normal de primeras letras de 1835
- **Lectura** - **Escritura** - **Saber contar;** - **Principios de moral y urbanidad.**	- Lectura - Escritura - Aritmética comprendiendo pesos y medias - Instrucción moral y religiosa. - Gramática castellana, - Dibujo lineal - Agrimensura. - Elementos de geografía, - Elementos de historia - Gimnástica aplicada a la milicia.

Fuente: Análisis de la presente investigación

Sobre la factibilidad funcional de ambos proyectos normalistas, entre los cronistas de la educación, no ha habido consenso sobre ello, lo que ha dado lugar a que tal dual situación se haya podido analizar a través de dos hipótesis posibles. La primera hipótesis la sostiene González (1980, p. 199), quién señala que: “Aunque se habla de la escuela normal desde mucho tiempo antes, fue hasta el 7 de julio de 1835 cuando se dictó el decreto que establecía una “Escuela Normal de Primeras Letras. Un año antes que se promulgaran los estatutos de la Academia de Ciencias.” Esta hipótesis se sostiene en la premisa de otorgarle validez solo al decreto del año 1835.

Por su parte Arriola, en su obra “Gálvez en la encrucijada”, sostiene la información siguiente: “Aunque la primera escuela normal que hubo en Guatemala fue fundada en marzo de 1831, meses antes de que Gálvez llegara al poder, y quedó al cuidado de la activa Sociedad Económica de Amigos del País –Decreto legislativo de 18 de marzo de 1831-, su reglamento fue aprobado cuando aquél era jefe de Estado. En dicho reglamento se establece que el objeto del mencionado centro de enseñanza será el de formar preceptores capaces de dirigir las escuelas elementales, en las que se enseñaría a leer, escribir, contar y conocer los principios morales y de urbanidad, como era usual entonces. Dicho centro no llegó a funcionar sino años más tarde.” (1961, p. 103)

Con dicha información puede determinarse la segunda hipótesis que sustenta a contrario sensu de González, que si preexistió el decreto desde 1831 que funda la Escuela Normal, además infiere la funcionalidad de la referida escuela normal no en la fecha de creación sino más adelante. Sobre la emisión de dicho decreto, tal aspecto se confirma con lo establecido en las Bases de la Instrucción Pública, (1832), Título V “Establecimientos para la Instrucción Pública”, artículo 27, que dispone: “1º. Que se conserve la Escuela Normal, creada por decreto de la Asamblea de 8 de marzo de 1831, bajo el reglamento que la Sociedad Económica, circuló impreso con la aprobación y adición del gobierno, y con fecha 7 de diciembre del mismo año.”

Al respecto, González, diciente del hecho de la funcionalidad aludida, y señala que la primera normal no prosperó, de lo contrario no se hubiera hecho necesario volver a emitir otro decreto creando una nueva escuela normal, lo cual lo argumenta en los términos de:

> Según el testimonio que nos ofrecen las Bases de la Instrucción Pública de 1832, la Asamblea del Estado de Guatemala había dispuesto la creación de una Escuela Normal, por decreto del 8 de marzo de 1831, y su reglamento había sido elaborado por la Sociedad Económica de Amigos de Guatemala y aprobado por el gobierno el 7 de diciembre del mismo año. No parece haber prosperado la referida escuela, toda vez que el 7 junio de 1835 se dictan nuevas medidas para la creación de la citada escuela. No existen hasta aquí pruebas suficientes sobre la existencia de este centro educativo, no obstante que se dispone del acuerdo de creación de la citada escuela… (1989, p. 245)

Por su parte Alfredo Carrillo, (1971, p. 46) en su “Evolución Histórica de la Educación Secundaria en Guatemala”, quien refiriendo en parte a Alejandro Marure, anota:

> Por decreto de la Asamblea Legislativa, de 8 de marzo de 1831, fue creada la primera Escuela Normal del Estado, organizada después durante la administración del doctor Mariano Gálvez.
>
> El 26 de julio de 1835, se estableció la Escuela Normal Lancasteriana, y el 27 de octubre de 1836, se nombró director a don Manuel Muñoz, quien fundó el Liceo Minerva en el mismo local de la Escuela Normal, la cual estaba instalada en el viejo convento de San Francisco. El Liceo Minerva funcionó como Escuela de Aplicación anexa a la Normal.

Al referir Carrillo a Marure, se aportan otros datos más vinculados a una eminente funcionalidad, como el nombramiento de un director y la disponibilidad de una sede para la escuela normal; a su vez hace referencia a una escuela normal Lancasteriana (1835), lo que da la impresión de tratarse de una escuela específica, en vista que el decreto de creación aludido no la denomina como normal Lancasteriana, sino como escuela de primeras letras, ante lo cual, no es descartable que popularmente así se le haya identificado, sobre todo por el hecho del interés en la época de introducir el método lancasteriano y la emergente necesidad de disponer de docentes que lo dominaran; por ello la previsión en el decreto tanto del artículo 4º que dispone: “Los educandos maestros aprenderán el método de enseñanza mutua.”, y lo que establece la frase final del artículo 9º: “…los candidatos a la normal, aprenderán el método de la enseñanza mutua”.

Se mantiene la duda histórica reconocida por el propio Carlos González, sobre la funcionalidad real de la escuela normal, lo que sí está evidenciado es la existencia de dos decretos distintos de creación de normales, siendo la tendencia más proclive que la primera normal no haya podido concretar su funcionalidad, lo que dio lugar a un segundo decreto (1835), el cual se aprovecha para otorgarle un diseño nuevo tanto en contenidos como en aplicación metodológica hacia el método de enseñanza mutua a efecto de identificarla dentro del perfil de escuela lancasteriana. El propio González lo aprecia de la forma siguiente: “Por varios documentos de la época que hemos podido consultar, deducimos que en los años 1836 y 1837 funcionaba la referida escuela, pero no han quedado huellas de su existencia, tales como alumnos graduados, profesores y datos concretos de fecha posterior.” (1980, p. 245)

Es análisis de la presente investigación, triangulando para el efecto la información disponible, que:

- Las posturas que se inclinan a la emisión de dos decretos distintos de creación de normales es verificable; y que desde lo meramente formal, las resoluciones emitidas se orientaron a tal creación institucional.

- En cuanto a la no funcionalidad de la primera normal de 1831, es también sostenible sobre la base de referencia de la emisión del decreto del 31 de agosto de 1835, conteniendo el Estatuto de Instrucción Primaria, incluso emitido posterior al decreto que da vida legal a la normal de primeras letras de fecha 7 de julio de ese mismo año. En dicho Estatuto, se regula en el artículo 23: “En la capital del estado habrá una escuela normal primaria, la cual se regirá por el reglamento que irá agregado a este estatuto.” De esel precepto legal, se desprenden dos conclusiones, la no funcionalidad con anterioridad de una escuela normal, ya que de estar funcionando la creada en 1831, hacia innecesario introducir tal disposición en los términos que evidencia plena ausencia. La segunda que permite inferir, como es natural que ni la misma escuela normal de 1835, creada casi dos meses antes de la emisión del Estatuto, había empezado a funcionar, por lo que hace necesario enfatizar su creación.

- La emisión de autorizaciones expresas para impartir docencia en las escuelas de primeras letras, llamados “brevetes”, permite derivar la hipótesis de que no se logró disponer del recurso humano formado en las escuelas normales creadas, como lo establece el Estatuto citado, en su artículo 51:

> Durante los años de 1836, 1837 y 1838, se darán brevetes de capacidad para maestros de un tercer orden y bastará que se hallen regularmente instruidos en lectura, escritura y numeración los institutores habilitados con brevetes de tercer orden, no tendrán propiedad sino interinato en las escuelas públicas y el máximo 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.

> Por su parte el artículo 58 de ese mismo Estatuto, dispone: “Para tener escuela privada especial de niñas no se necesita brevete de capacidad en los años 1836, 1837 y 1838 pero el de moralidad será indispensable…” Ambas disposiciones citadas implican una temporalidad coincidente con referencia a tres años posteriores a la creación legal de la escuela normal de primeras letras de 1835, siendo su objeto de regulación la extensión de brevetes, ante la ausencia de titulaciones académicas que acreditarán la formación docente. Lo cual significa que durante los años de 1836, 1837 y lo poco de 1838, año antes de que colapsara la gestión liberal, desde la óptica legal se previó seguir habilitando la profesión docente por brevetes, sin vislumbrarse que una escuela normal recién creada por los menos en los años de 1836 y 1837, hubiera rendido sus primeros frutos con maestros formados para ingresar al servicio docente.

Ante ello, Carlos González, afirma que: “… deducimos que en los años 1836 y 1837 funcionaba la referida escuela, pero no han quedado huellas de su existencia, tales como alumnos graduados, profesores y datos concretos de fecha posterior.” (1980, p. 245) Sin embargo, la hipótesis que se sostiene en la presente investigación; es que sin duda ambas escuelas normales fueron creadas formalmente, y que ante la ausencia de evidencia de funcionalidad real, esta no se llegó alcanzar, y se infiere que en el caso de la escuela normal creada en 1835, de lo que se dispone es de incipientes rasgos de organización, que no aseguran que llegó a incorporar al sistema educativo docentes formados, principalmente porque los hechos históricos devenidos ya no dieron tiempo de ello. Consecuentemente, el quinto hallazgo consiste en reconocer que si bien se emitieron disposiciones en dos oportunidades para la creación de escuelas normales, todo ese esfuerzo se quedó en el plano formal, llegando en el caso de la iniciativa de 1835 a una funcionalidad real incipiente, que pudo haber posibilitado condiciones iniciales de apertura, pero que no lo logró concluir ningún proceso formativo debido a condiciones externas que no permitieron su efectiva concreción.

La funcionalidad real de un escuela normal, implicaba la promoción de docentes formados en el paradigma liberal, lo que equivalía suprimir el último eslabón de relación y control de la Iglesia católica con la instrucción pública, y esto era una amenaza para el sector conservador-confesional, que no podía permitirlo, lo cual quedó evidenciado con los sucesos devenidos a posteriori, que depusieron al régimen liberal, enterrando todo proyecto de formación magisterial y retornando el control de las escuelas al sector clerical.

- *Tercer Paso: La reorganización de la instrucción pública y el primer antecedente de creación del sistema educativo.*

En el referido avance diverso en materia educativa por el Estado de Guatemala, en relación a la región confederada centroamericana, que hasta 1825 era meramente formalista desde el plano legal, se fueron creando las condiciones al interior del gobierno de Guatemala, dando como resultado su siguiente paso seis años después, por el que reforzaba las condiciones legales a nivel estatal necesarias para el impulso de la reestructuración de la dirección y organización de su situación educativa; para lo cual su Asamblea Legislativa emite 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”.

Con sustento en dicho fundamentación legal, el Estado de Guatemala, dio un año después el paso decisivo para llevar a la concreción material la construcción de un sistema educativo en función de los tres niveles de instrucción que reconoce: primaria, secundaria y superior (1ª, 2ª y 3ª Instrucción), alrededor de lo cual reorganiza la instrucción pública, y le dota de su primera institucionalidad. Para el efecto el 1 de marzo de 1832, el gobierno emite las Bases para el Arreglo de la Instrucción Pública, instrumento con lo cual la formalidad devenida de la ley se materializa en institucionalidad y con ello el paradigma filosófico-Ilustrado avanza, a pesar que con todo ello el paradigma teológico-conservador,

no se logra desplazar. Sin embargo, se obtiene un paso decisivo en dirección a introducir los fundamentos de la primera modernidad educativa.

Entre tales pasos contenido en las Bases, destinados a contrarrestar el dogma teológico en la educación. trasciende dentro del pensamiento liberal la garantía de la libertad del conocimiento, cuya finalidad se orienta a reducir el monopolio de contenidos religiosos, así como a combatir la prohibición y censura de toda aquella literatura que perturbara a un conocimiento, que la iglesia expurgaba por considerarlo ya sea “herético”, “sedicioso”, “revolucionario”, “anónimo y lascivo”, “mala doctrina”, o “injurioso” con lo cual se fiscalizaba todo aquel contenido que no coincidiera o que fuera distinto al que pregonaba la iglesia. Con todo, los contenidos religiosos no pudieron suprimirse abruptamente de los procesos de instrucción o enseñanza, es así como en la división de la Instrucción Pública, que partía desde la infancia, se continuaron viendo especialmente para el sector de niñas y mujeres elementos de religión y moral; mismos que se iban reduciendo en la segunda y la tercera instrucción.

Otro logro de la construcción sistémica y curricular de la primera modernidad educativa del Estado guatemalteco, lo constituyó:

La preservación de la unidad educativa desde el ámbito gubernamental:

Unidad educativa entendida como el espacio que en materia de competencia abarcaba el sistema educativo, que comprendía un concepto de totalidad institucional de la instrucción desde la infancia hasta la profesional, -de primaria a nivel superior- la cual hacía un sistema educativo único dependiente de una misma autoridad de gobierno, y que fue la tradición institucional que se abrazó en el resto de América Latina.

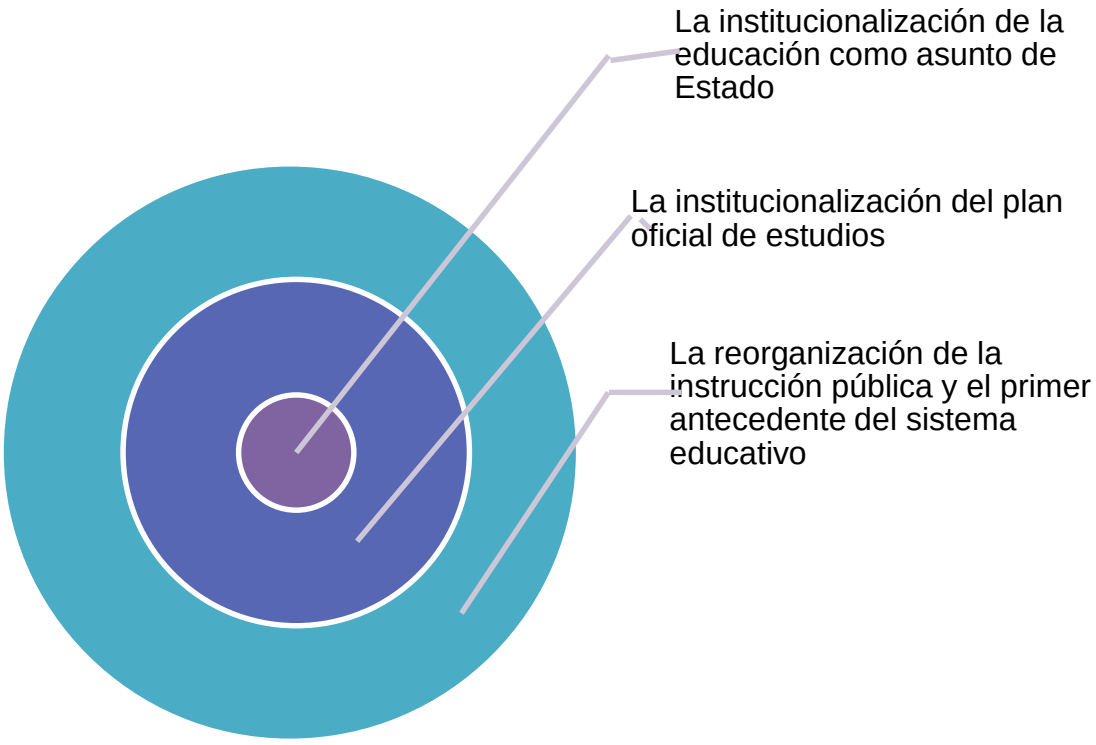
Sin embargo dicha totalidad y unicidad del sistema educativo de la primera modernidad, se asienta primigeniamente en un solo sector: el público, sustrayéndose

del privado, entendido tal hecho desde la prioridad que implica el rescate y preservación de la instrucción pública de la hegemonía religiosa. Es así como la Dirección de Estudios y la Academia, la división de la instrucción en 1ª, 2ª y 3ª, la categorización de los establecimientos educativos, la uniformidad de planes de estudio y métodos son formulados en función no de una instrucción general, sino de la instrucción pública.

Fuera de una sola y mera mención de “instrucción general”, esta no existió, desde el ámbito gubernamental prevaleció la instrucción pública y una tolerancia extrema a la privada a la que se dejó al libre arbitrio desde donde se sentó el precedente que es contemporáneo de la escasa intervención del Estado hacia el sector educativo privado.

Gráfica No. 9

Pasos decisorios para alcanzar la primera modernidad educativa



Fuente: Análisis de la presente investigación

Fuentes Originarias de los logros de la Primera Modernidad Educativa:

El principal instrumento de fundamentación educativo que delineó las primeras políticas, la organización, la institucionalidad y el desarrollo técnico de una educación liberada y transformadora, lo constituyó las Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública, normativa que se análoga como la primera ley de educación nacional, que dio sustento a la primera reforma educativa del país, y a su vez impulsó la primera modernidad educativa en el Estado de Guatemala.

La procedencia de tales Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública, tanto por sus ponentes como por su línea de racionalidad, responde al pensamiento liberal, desde las ideas ilustradas francesas, que influyeron en el primer antecedente de liberalismo español, expresado en la Constitución de las Cortes de Cádiz y sus subsecuentes producciones en materia educativa. A pesar de tal precedente, el liberalismo guatemalteco, marcó sus avances en materia de la desconfesionalidad educativa o proto-laicismo en un contexto histórico diferenciado por su progresismo, derivado que mientras el incipiente liberalismo español se debatía en un Estado monárquico con incidencia confesional significativa; el liberalismo guatemalteco lo hacía en el contexto de una naciente formación republicana inmersa en el debate de la separación Estado-Iglesia.

Fuentes francesas:

Algunos de los avances liberales en materia educativa fueron planteados en Francia tres décadas antes de contemplarse en la Constitución de Cádiz y su posterior desarrollo documental, y que no fueron institucionalizados en España de forma inmediata, sino pasados varios años después, es el caso de la figura de la obligatoriedad de la enseñanza, que se decretó en España hasta la promulgación de la Ley Moyano de 1857, mientras que en Guatemala, se decreta en 1835 a través del Estatuto de Instrucción Primaria.

Señala Araque “Al igual que en España, los proyectos educativos que se discutían en las Cortes portuguesas estaban inspirados en los ideales de libertad, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, que eran propios de la Revolución Francesa y, más concretamente, aparecían en los documentos de Condorcet, Le Peletier, Lanthenas, Romme, Lakanal o Fourcroy, por mencionar sólo algunos.” (2013, p. 36).

Por consiguiente de la ilustración francesa se desprenden las siguientes influencias en la construcción de la primera modernidad educativa de Guatemala:

- La libertad de enseñanza, dando opción a que se abriesen escuelas privadas, era un planteamiento común en los planes de Mirabeau, Talleyrand y Condorcet, a pesar de que eran defensores de un sistema educativo a cargo del Estado. (Araque, 2013, p. 37). Dicho postulado de libertad de enseñanza es reconocido por las Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública, -1832- del liberalismo guatemalteco, en el artículo 13, cuando establece: “Sin embargo, el que pretendiere dar a su enseñanza privada la autorización conveniente para que también sirva a estos efectos, lo mismo que la pública, y sin más condiciones que la de examen y aprobación…” Luego en el artículo 16, dispone: “La enseñanza privada podrá extenderse a toda clase de estudios y profesiones.” La citada regulación constituye la base actual de la libertad de enseñanza consagrada y asumida a nivel de texto constitucional, y contemplada en todas las Constituciones que han regido hasta la vigente.

  Libertad de enseñanza que se explica en su origen desde las premisas de: “…puesto que no era suficiente que el Estado proporcionase escuelas a los ciudadanos, sino que cada uno podía elegir “dónde, cómo y con quién” desea adquirir los conocimientos que le habiliten para dedicarse a una determinada profesión. La libertad de enseñar, daba opción a la creación de escuelas particulares que debían suplir en muchos lugares la falta de escuelas públicas, por considerar que así la enseñanza ganaba “en extensión y perfección” lo que ganaba en libertad. Este concepto de enseñanza libre concuerda con el

pensamiento de Condorcet y evidencia un paralelismo con el de Talleyrand." (Araque, 2013, p 56)

- El carácter universal, público y gratuito de la educación, devenido del proyecto que Condorcet presentara a la Asamblea Legislativa de Francia, en 1792, con lo que se instituía, con el carácter universal, una educación para todos los ciudadanos, rompiéndose con ello el privilegio de la educación para sectores exclusivos vinculados al poder económico-social. Con el carácter público, se asumía que el plan de estudios quedaba a cargo de la nación, no más de poderes absolutos, con lo cual se partía a la construcción del sistema educativo nacional. Al respecto señala Araque, (2013 p. 53)

  > Para asegurar la universalidad de la enseñanza, Condorcet y Talleyrand pensaban que la responsabilidad del Estado no debía constreñirse a la enseñanza primaria, sino que debía estar latente en todos los niveles educativos. Para Condorcet, la universalidad también suponía la extensión de la instrucción a todos los ciudadanos de diferentes edades.
  >
  > Por su parte el carácter gratuito, para que la instrucción pública fuese accesible a todo ciudadano y no solo al que tuviera recursos para costearla. Finalidad del principio orientado a evitar que las escuelas primarias "…estuviesen sujetas a pensiones o retribuciones particulares, algo habitual en el pasado debido al elevado número de alumnos…" (Araque, 2013 p. 56).

Cuarenta años posterior a las declaraciones francesas que constituían la vanguardia progresista de la educación en el mundo occidental, el Estado de Guatemala, las asumía con un protagonismo que se anticipaba a muchas naciones latinoamericanas, y con una actualidad, como pocas veces la historia educativa del país lo recoge. El carácter universal de la educación, es posiblemente entre los diversos derechos liberales, el único que no lo adopta en forma expresa con esa denominación las Bases para el Arreglo General de la

Instrucción Pública, sin embargo, lo contempla sin identificarlo como tal, otorgándole la categoría de “Principio Fundamental de la Instrucción Pública”, y en su artículo 3º, lo describe tácitamente en los términos de: “Mirada como un producto necesario de la misma sociedad, debe ser accesible a todos sus individuos; a los dos sexos, en los grados en que cada uno necesita de ella; y a cualquiera edad, para no solamente formar hombres, sino conservar y perfeccionar los ya formados. Debe facilitar todo género de conocimientos, sin perjuicio de que se protejan los más provechosos y necesarios al público. Y debe dejarse a cada individuo la libertad de concurrir a difundirlos, sin más restricciones que las prescritas por las leyes fundamentales.”

Está por demás decir, que la amplitud del carácter universal de la educación que le otorga el liberalismo guatemalteco, es tal, que más allá del acceso sin restricciones al derecho a la educación, se hace parte del mismo el libre acceso al conocimiento, exento de dogmatismos y sin limitaciones de índex prohibitivos a la difusión del conocimiento al público. A lo cual se hace inclusiva la libertad de difusión, como parte de la libertad de pensamiento y de expresión. Alcances que fueron posibles desde el fundamento de la primera Constitución del Estado de Guatemala, que desde 1825, había reconocido como derechos fundamentales las libertades garantistas en los términos de: “Artículo 25.- A nadie puede impedirse la libertad de decir, escribir, imprimir y publicar sus pensamientos, sin que puedan sujetarse en ningún caso, ni por pretexto alguno, y examen ni censura.”

En cuanto al principio de gratuidad de la instrucción pública propuesto por la ilustración francesa con sus diversas alternativas, es el caso del Rapport de Condorcet, quién postuló la gratuidad en todos los niveles educativos que incluía la educación superior, a diferencia por ejemplo con Talleyrand, el cual limitaba la gratuidad a la escuela primaria; en el caso del Estado de Guatemala, instituye dicho principio de gratuidad a partir de 1832, Tal como señala Araque “En Francia, en octubre de 1793, se decretó que los gastos de la educación primaria

fuesen pagados por la nación. El decreto de Bouquier, promulgado en diciembre de 1793, estableció la obligatoriedad y el pago de los maestros por el Estado. En 1794, desapareció la obligatoriedad pero se mantuvo la gratuidad. La Ley Daunou, aprobada por los termidorianos en 1795, encomendó la creación de escuelas a las autoridades departamentales y eliminó el principio de la gratuidad. (2013, p. 73)

El Estado de Guatemala, instituye la gratuidad en las Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública, -1832- las que en forma expresa en su artículo 9º, establecen: “Toda instrucción pública se dará gratuitamente.” Al referirse a toda la instrucción pública, implica desde el nivel primario hasta la educación superior, por lo que se decanta por la categoría de totalidad para efectos de reconocer el principio de gratuidad, mismo cuya vigencia se mantiene actualizada.

- Una educación a cargo del poder legislativo, que fue otro aspecto contemplado en el proyecto de Condorcet, el cual visualizó que por tratarse el parlamento de la figura de mayor jerarquía de la nación y un órgano independiente, era el más propicio para elaborar el plan general de instrucción pública así como de organizar y dirigir el sistema educativo, de forma que quedara bajo la protección de la autoridad del parlamento. En seguimiento a dicho planteamiento, la casi totalidad de naciones independientes de América Latina, adoptaron tal procedimiento, y la República Federada de Centroamérica y el Estado de Guatemala, no fueron la excepción. La primera lo consignó en la Constitución de la República Federal de Centroamérica del 22 de noviembre de 1824: “Atribuciones del Congreso”: “Articulo 69. Corresponde al Congreso: Dirigir la educación, estableciendo los principios generales más conformes al sistema popular y al progreso de las artes útiles y de las ciencias…” Por su parte el Estado de Guatemala, lo determinó en su primera Constitución del 11 de diciembre de 1825: “Artículo 94.- Corresponde a la Asamblea: 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."

- El principio de uniformidad de la instrucción pública, estaba orientado a la utilización de una misma doctrina, unos mismos métodos, unos mismos textos y un mismo idioma. El objetivo de tal uniformidad se entrevía era evitar que la instrucción pública se viese sometida como en gran parte así venía prevaleciendo al favorecimiento de intereses sectoriales. El Estado de Guatemala, adoptó el referido principio en las Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública, y en el artículo 97 estableció: "Los métodos de enseñanza deben ser uniformes; y unos mismos los libros elementales que se destinen a ella, y que nunca podrán variarse, sin acuerdo de la Academia y aprobación del Gobierno." Por el hecho que la disposición no hace mención expresa que se refiera a la instrucción pública, puede interpretarse en lo especial por la mención *aprobación del Gobierno*, que alude tanto a lo público como a lo privado. En cuanto al idioma, lo regula en el artículo 98, que determina: "Todos los ramos de la instrucción se enseñarán en idioma castellano; y el mismo podrá usarse para todos los comprendidos en la segunda; más para los ramos de teología, medicina y jurisprudencia, canónica y civil, es requisito indispensable, el previo estudio de la lengua latina." De tal disposición emerge una de las debilidades del liberalismo, su limitante ante la diversidad, y por lo mismo se constituye en la raíz de la invisibilización de los idiomas nativos, por lo que tuvo que transcurrir más de 150 años de hegemonía del idioma español en el sistema educativo nacional, para que se diera inicio a la inclusión de la educación bilingüe intercultural, con lo cual se inicia a reconocer el idioma materno en las comunidades educativas indígenas.

Fuentes Españolas:

De la temprana y relativa ilustración española se desprenden las siguientes influencias en la construcción de la primera modernidad educativa de Guatemala:

Como se señaló con anterioridad desde el capítulo del análisis contextual y al inicio del presente apartado, la incipiente ilustración española marca su punto de incidencia para todavía todas sus colonias en Hispanoamérica, a partir de 1812, cuando se aprueba la Constitución de Cádiz, especialmente en el campo de educación, ya que como relata Rico (1989, p. 65)

> "…pasará a la historia por ser la única constitución española que ha dedicado un Título exclusivamente a la educación, tal es la importancia que se le dio al tema educativo. Cuando las Cortes de Cádiz aprobaron el título IX de la Constitución, dedicado a la instrucción pública, los diputados estaban reconociendo de hecho su deuda con los hombres de la ilustración. Aquí, como en tantos otros aspectos de la mítica Constitución gaditana, los liberales aparecen como herederos de las ideas matrices de la Ilustración. En efecto, la fe en la educación básica común a todos los hombres, la conveniencia de la gratuidad total de la instrucción elemental, la necesidad, en fin, de un plan general de la instrucción pública.

Más como se ha venido señalando, la Constitución de Cádiz, fue un punto de partida, que tuvo la virtud de posesionar parte de las ideas ilustradas francesas en el liberalismo español, el que tuvo como virtud primaria, que a partir de tal Constitución, se dio un mayor énfasis en sus disposiciones legales, cuyo único destinatario ya no era solo la monarquía, sino se hacían inclusivas a las provincias de ultramar; es el caso de la educación, que derivó en todo un desarrollo constitucional, que indudablemente tuvo gran repercusión en los diversos procesos pre y post-independentistas en América Latina; aportando como referencia los documentos emanados del proceso constitucional español habiendo derivado mayor incidencia los siguientes:

- El Dictamen de la Comisión sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública del 9 de septiembre de 1813, denominado Informe Quintana.

- El proyecto de Decreto para el Arreglo General de la Enseñanza Pública del 7 de marzo de 1814.

  Señala Araque (2013, p. 42) que “El Informe de 1813 y el Proyecto de decreto de 1814 tenían muchos aspectos comunes fruto de la influencia, fundamentalmente, del Rapport de Condorcet, aunque también del Rapport de Talleyrand.”

- El Reglamento general de instrucción pública de 1821 “… fue el primer texto legal que confirió una nueva estructura educativa de carácter liberal (Araque, 2013, p. 45)

Fue la inclusión de las provincias de ultramar que en el dictamen de la Comisión sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública, de las Cortes Españolas, en varios de sus pasajes cita la necesaria incorporación de las mismas, ejemplo de lo cual son entre otras las referencias siguientes:

- “… y por lo respectivo a Ultramar, la Comisión ha creído que, atendidas todas las circunstancias, deben establecerse universidades de provincia en los parajes que se expresan útiles establecimientos…”.
- “Las mismas consideraciones han guiado a la Comisión para proponer el número y localidad de las universidades mayores que deban establecerse en Ultramar.”
- “Además de los estudios establecidos así en esta como en las demás universidades del Reino, hay otros necesarios para varias profesiones de la vida civil (…) Tal es el de la medicina y cirugía reunidas, las cuales se enseñaran en los colegios ya existentes en Madrid, Cádiz, Barcelona, Burgos, Santiago, Lima, México y Guatemala.”
- “… razones que igualmente han movido a la Comisión a proponer para las provincias de Ultramar el establecimiento de tres escuelas de agricultura situadas en Tarma, en el Perú, Aguascalientes, en Nueva España y Guatemala.”
- “El estudio de las bellas artes (…) situándose las correspondientes en Ultramar, en México, Guadalajara, Guatemala y Lima.”

El mismo Proyecto de Decreto para el arreglo general de la Enseñanza Pública, de las Cortes Españolas, en su contenido contempló disposiciones que en forma expresa incluían a las provincias de ultramar, tal como el artículo 22, que establece que tanto en la Península, las islas adyacentes y Ultramar habrá Universidades de Provincia, citando que para Centroamérica, las habrá en Guatemala y en León Nicaragua, El artículo 39, que dispone que en la Península y en Ultramar, se establecerán las Universidades mayores, citando para el efecto a Guatemala. El artículo 64 que establece colegios o escuelas particulares para estudios de profesiones de la vida civil, en donde para la enseñanza de la medicina, veterinaria, y academias para las nobles artes, se incluye a Guatemala. Todo ello sirvió de antecedente, para que tales fuentes fueran la referencia comparada en los constructos educativos de la América Latina independentista, y de las que el Estado de Guatemala, no fue la excepción.

Una figura protagonista en la modernidad educativa española, y que se constituyó en referente poco reconocido en los procesos de modernidad educativa latinoamericana, es la del español Manuel José Quintana; su influencia para el caso de Guatemala no es la excepción, al extremo de ser totalmente desconocida su incidencia y por consiguiente a la fecha no estudiada, en cuanto el grado de referencia comparada que los trabajos que él presidió en su nativa España, sirvieron de fuente informativa y base de datos para la formulación de las diversas disposiciones legales y configuración de instituciones educativas, durante la primera generación liberal guatemalteca.

Si bien el aporte de las comisiones presididas por Quintana, no es plenamente original, porque deriva de la fuente francesa, referente que constituía para la época desde el pensamiento liberal, el de mayor avance progresista, su legado reside en la sistematización de tales ideas y su adecuación al contexto español, que a su vez representa el de mayor incidencia tanto a finales de la colonia como a principios de la era independentista en Hispanoamérica; período en el cual se marca el inicio de las construcciones de los sistemas educativos.

Araque (2013. p. 49), sobre Manuel José Quintana, expresa:

> El documento del Informe, al cual se le puede considerar como el primer texto programático del liberalismo español en materia educativa, fue entregado a las Cortes, redactado principalmente por Quintana y datado en Cádiz el 9 de septiembre de 1813, con el título de *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública,* cuyo contenido respondía a la ideología liberal en materia educativa, impregnado del pensamiento laicista y patriótico de Quintana, que para algunos autores no era "el reaccionario sino el liberal y moderno", al igual que su moralismo no era "el clerical sino el laicista y moderno. [39]

Entre los aspectos que llevan a reflexionar sobre el ejercicio de referencia comparada, es en principio la relación de contenidos entre el Dictamen para el Arreglo General de la Enseñanza Pública, de 1813, de la Regencia Española, también denominado Informe Quintana, y las Bases para el Arreglo General de Instrucción Pública, del Estado de Guatemala de 1832, lo que permite verificar entre ambos toda una serie de similitudes de contenidos institucionales como: la Dirección General de Estudios, fondos para la enseñanza, la división en primera, segunda y tercera instrucción, Academia de Estudios (Guatemala) y Academia Nacional (España), entre otros aspectos.

Así mismo, el Proyecto de Decreto para el Arreglo General de la Enseñanza Pública de 7 de marzo de 1814, de la Regencia española, emitido 18 años antes de las Bases para el Arreglo General de Instrucción Pública, del Estado de Guatemala, se

---

[39] Manuel José Quintana, abogado español, perteneció al "grupo revolucionario" resultado de la ilustración y de las ideas francesas e inglesas. Fruto de la labor educativa de las Cortes de Cádiz, presidió la comisión de instrucción pública designada el 23 de septiembre de 1811, para elaborar un informe o plan de bases para el arreglo de la instrucción pública, En todos los documentos en los que participa el Informe de 1813, el Dictamen y proyecto de 1814, el Reglamento de 1821 y el documento de arreglo provisional de 1836, entre otros queda patente que fue uno de los representantes del pensamiento laicista y enciclopédico en la España de comienzos del siglo XIX. (Tomado de Araque, N. 2013)

constituyó en un instrumento de gran referencia para la redacción de estas últimas. En su contenido se puede apreciar cercanas similitudes, en principio con la estructura compuesta en ambos de 14 títulos, independientemente del orden de sus componentes, por ejemplo, algunas de las denominaciones de los títulos del proyecto del decreto español, corresponden a apartados de "secciones" en que se organizan los títulos en las Bases de Guatemala.

Tabla No. 29
Análisis comparado sobre el Arreglo General de la Enseñanza Pública

Bases para el Arreglo General de Instrucción Pública, del Estado de Guatemala	Proyecto de Decreto para el Arreglo General de la Enseñanza Pública de la Regencia española
Título I Principios Fundamentales	Título I, Bases generales de la enseñanza
Título II Aplicación de estos Principios	Título II, División de la enseñanza
Título III De la Instrucción en General	Título III, Primera enseñanza
Título IV División de la Instrucción	Título IV, Segunda enseñanza
Título V Establecimientos para la Instrucción Pública	Título V, Tercera enseñanza
Título VI Organización de estos establecimientos	Título VI, Universidad Central
Título VII Fondos y rentas para la instrucción pública	Título VII, Colegios o escuelas particulares
Título VIII Edificios y oficinas	Título VIII, Catedráticos
Título IX Libros y máquinas e instrumentos	Título IX, Pensiones
Título X Métodos	Título X, Dirección General de Estudios
Título XI Maestros, profesores y Ministerios de primera instrucción	Título XI, Academia Nacional
Título XII Cursantes	Título XII, Educación de las mujeres
Título XIII Ejercicios de instrucción	Título XIII, Establecimientos antiguos
Título XIV Adelantamientos literarios y sus estímulos. Méritos literarios y sus premios; grados literarios y su importancia.	Título XIV, Fondos destinados a la instrucción pública

Fuente: Análisis de la presente investigación

En materia de denominación, el modelo guatemalteco, opta por identificar como "instrucción", mientras que el modelo español, lo hace por el de "enseñanza". Así cuando se describe, la primera instrucción en el modelo guatemalteco, se hace referencia a:

- (Art. 18 de las Bases) “La primera es la general e indispensable que debe darse en la infancia…” Por su parte el modelo español transcribe. (Art. 8 del Proyecto de Decreto para el arreglo general de la enseñanza pública) “La primera enseñanza, que es la general o indispensable que debe darse a la infancia….”

- A diferencia de lo anterior, la segunda instrucción del modelo guatemalteco, que fue como se comentó con anterioridad, se instituye desde un enfoque de provisionalidad temporal en los términos de: “La 2ª instrucción, ya que por ahora no puede seguir a la 1ª en progresión natural de conocimientos…” (Art. 20 de las Bases) si se distingue del modelo español, en el sentido que éste la concibe sin tal temporalidad (Art. 20 del Proyecto de Decreto para el arreglo general de la enseñanza pública) como “La segunda enseñanza comprende los principios de todos aquellos conocimientos, que al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos, constituyen la civilización general de una nación.” (Ruiz. 1970, pp. 361-393).

- Tanto para el modelo educativo guatemalteco como para el español, la llamada segunda enseñanza, constituyó una propuesta innovadora, ya que no se tenían antecedentes de una educación intermedia, la diferencia entre ambas fue la claridad conceptual y operativa en el caso español, como lo refiere el Dictamen de la Comisión sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública, presidida por Quintana: “La falta de esta 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 absolutamente 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.” (Ruiz, 1970, pp. 361-393).

- En lo relativo de la 3ª instrucción que temporalmente el modelo guatemalteco la circunscribió a las profesiones de sacerdote, médico y jurisconsulto, en ese sentido también varió del modelo español, que la concibió (Art. 36 del Proyecto

> de Decreto para el arreglo general de la enseñanza pública) como “La tercera enseñanza comprende aquellos estudios que se llaman de carrera o facultad, y son necesarios para algunas profesiones de la vida civil.”

El modelo de instrucción guatemalteca fue heredero del tratamiento educativo en cuanto a la mujer, devenido del planteamiento español, caracterizado por un enfoque desigual y devaluado en relación a la educación para el hombre; es así como el Dictamen de la Comisión sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública, presidida por Quintana, transcribía: “…Tampoco pudo desatenderse de que este plan solo abraza la educación pública, y que cabalmente la que debe darse a las mujeres ha de ser doméstica y privada en cuanto sea posible, pues que así lo exige el destino que tiene este sexo en la sociedad, la cual se interesa principalmente en que haya buenas madres de familia.” (Ruiz, 1970, pp. 361-393).

Al respecto Araque, expresa:

> El Informe Quintana consideraba que, al contrario de la instrucción de los hombres, la instrucción de las mujeres debía ser privada y doméstica, (…) En definitiva, la instrucción de las mujeres quedaba relegada a un segundo plano y asociada a intereses privados del hogar y de la familia
>
> Tal informe no abogaba por la igualdad en materia educativa entre hombres y mujeres, contrariamente al *Rapport* de Condorcet, que pretendía que ambos sexos tuviesen acceso a la adquisición de los mismos conocimientos. ((2013, p. 49)

Desde tal enfoque, la 1ª instrucción guatemalteca, planteaba un plan de estudios diferenciado para la niña, (art. 18 de las Bases), disponiendo que: “A las niñas se enseñará a leer, escribir y contar, y a las adultas, las labores y habilidades propias de su sexo; y a todas ellas los elementos de religión y moral, como a los varones y más forzosamente que el catecismo político.” Por su parte la enseñanza española

determinaba: (Artículo 115 del Proyecto de Decreto para el arreglo general de la Enseñanza Pública) “Se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe a las niñas a leer y a escribir, y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo.”

En cuanto al método de enseñanza, ambos modelos educativos giraron en la universalidad del método de Lancaster con mayor profusidad en relación a otros métodos. En el caso de Guatemala, la introducción del método Lancaster, de acuerdo a sus antecedentes de influencia externa, pudo haber obtenido su primera fuente de los avances del modelo educativo español, derivados de los procesos de transformación educativa, a su vez devenidos de los informes y avances posteriores a la Constitución de Cádiz. Dicha influencia se dio en 1821, meses antes del movimiento independista, por lo mismo siendo todavía Guatemala, colonia; en donde se notificaba al entonces Capitán General Don Gabino Gaínza, de las instrucciones recibidas por el gobierno de la Nueva España, en relación a la fundación de una escuela para propagar el método Bell-Lancaster en la ciudad de México. El texto comunicado finalizaba con la frase “… El haber hecho su Majestad a esta Corte el beneficio de fundar una escuela general de enseñanza mutua…” (Samayoa, 1959, pp. 44), con lo cual, tal notificación era evidente perseguía que la Capitanía General, se sumara fundando a la vez una escuela de aplicación del método Lancaster, lo que se irrumpe cinco meses después con el proceso independentista. Por lo que el tema se retoma posterior a la independencia, al margen de las fuentes de procedencia española; y es así como en la Asamblea Constituyente de 1823, se propone la adopción del sistema lancasteriano en las escuelas del país. (González, 1980, p. 241). Luego en 1825, se hicieron otra vez recomendaciones ante el Congreso Federal, producto del informe rendido por el Organismo Ejecutivo, en el que se aludía a las gestiones encaminadas hacia Inglaterra para la contratación de un profesor de enseñanza lancasteriana. El resultado de dicha gestión, produjo que en 1827, llegara el Sr. Henry Dunn, contratado por el gobierno para organizar el sistema lancasteriano en las escuelas de Guatemala. (González, p. 228)

En informe rendido por el Sr. Dunn, manifiesta a la Comisión de Educación:

> “Primero: Que el método de Lancaster tiene por objeto la instrucción del mayor número de niños con muchísimos menos gastos, y más pronta utilidad que el antiguo método. Segundo: Se propone instruir a los niños a saber leer y escribir, ortografía, aritmética y a los más adelantados Geografía y Taquigrafía cuando estén instruidos en todo lo anterior perfectamente. Tercero: las horas de instrucción que se necesitan para esta enseñanza son desde las nueve a las cuatro de la tarde, porque como cada uno por este sistema se emplea constantemente sería perjudicial ocuparlos por más tiempo. Por lo tanto a V. V. suplico que después de examinado lo que llevo expresado interponga su mediación para que a la mayor brevedad posible pueda empezar mis tareas, gracia que no dudo recibir de V. V. (Archivo General de Centro América, B.6 Expediente 2311 Leg. 1080)

Al respecto cita González “que luego de dos años de intentar organizar la enseñanza lancasteriana en Guatemala, el Sr. Dunn retornó a su país sin lograr su propósito. En 1827, la Comisión de Educación Pública, se pronunció en favor de una transformación radical de la instrucción primaria, la cual debería partir de la implantación del Sistema lancasteriano, siendo hasta en 1830, cuando se fundó la primera escuela lancasteriana en Guatemala.” (1980, p. 240). Todos estos esfuerzos por introducir el método Lancaster en la instrucción guatemalteca, se realizaron antes de la llegada de Mariano Gálvez, como Jefe de Estado, y por lo mismo se antecedieron a la reforma educativa impulsada por dicho mandatario. Ya en el poder Gálvez, continúo otorgándole apoyo a tal proceso, incorporando a otras escuelas a través de la Dirección de Estudios, y como González cita, “en el Estatuto de Instrucción Primaria, decretado en 1835, queda determinado que a partir de 1838 en todo el Estado, debe quedar establecido el sistema lancasteriano, así como debe ser perfectamente conocido por todos los maestros de la instrucción primaria. En todo caso para efectos de introducir el método de Lancaster, Guatemala no miró hacia España, sino hacia Inglaterra y a los países latinoamericanos que se habían derivado de tal referente, tal los casos de Colombia y México.” (1980, p. 241).

En relación a la división de la instrucción, ésta como quedó dicho es de origen francés, y entre uno de sus postulantes está Condorcet, quién la dividió en atención a la clasificación de las escuelas, para lo cual partió por hacer referencia a “escuelas primarias, escuelas secundarias, los institutos que habilitaban para el ejercicio de funciones públicas o para acceder a la enseñanza superior; y los liceos, en los que se formarían los sabios, los profesionales y el profesorado de los niveles educativos superiores.” (Araque 2013, p. 59). Este planteamiento inicial que se desprende del Reporte a la Asamblea de Condorcet, varía con sus “Memorias”, en donde según Rico dividió la instrucción en “…una primera enseñanza, de extrema importancia para la nación, una segunda enseñanza, y una tercera enseñanza que facultará para el ejercicio profesional.” (1989, p. 66)

El Estado de Guatemala, optó por organizar su instrucción según lo establecido en las Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública, de donde se interpreta que la tendencia fue inclinarse más a la propuesta Española contenida en el Informe Quintana de 1813, que a su vez estaba influida por la propuesta francesa de Talleyrand que dividía la enseñanza en tres grados o niveles. Como reseña Araque N. (2013), “En el Informe Quintana de 1813, se habla de una división de la enseñanza en función de la aptitud y capacidad de los estudiantes, de manera que habría una instrucción para los niños, otra para los adultos y otra para los jóvenes, dividiendo la enseñanza en tres niveles: primera, segunda y tercera.” (p. 59). Es así como la regulación guatemalteca, en las Bases, instituyó todo un Título para su tratamiento, y en el Título IV, “División de la Instrucción Pública”, en el artículo 17, estableció. “La instrucción pública se divide en 1ª, 2ª y 3ª.” Cabe hacer el análisis que tal disposición se limitó únicamente a la instrucción pública, dejando sin incluir a la instrucción privada; la que en la práctica sin embargo organizó los centros educativos, alrededor de tales categorías. Otro aspecto digno de mención es que a pesar de la clasificación adoptada para la división de la instrucción, la educación guatemalteca, no dejó de abrazar las denominaciones francesas de instrucción primaria y secundaria, en otros documentos y regulaciones, ejemplo de ello es que tres años más adelante en 1835, se emite el Estatuto de Instrucción Primaria.

Si bien la referencia comparada permitió al modelo guatemalteco tomar diversas figuras y significados del modelo español y adecuarlos al contexto nacional, también hubo diversas diferencias e incompatibilidades de las que se marcan principalmente tres:

- El proto-laicismo educativo
- El concepto de universidad
- La finalidad de la Academia

- ***El proto-laicismo educativo:*** como de ello ya se refirió con anterioridad, se será muy sucinto en el presente enfoque comparativo. Desde el modelo educativo español, no es posible asumir un fundamento laico, la misma Comisión para el arreglo de la instrucción pública que presidió Quintana, en su Informe manifiesta que: "…y para que no puedan enseñarse principios contrarios a la sagrada religión que profesamos, ni a la Constitución política de la Monarquía." (…) "En la tierna edad se fijan en el alma muchas impresiones que no se borran en el resto de la vida, (…) en esa edad es en la que se deben grabar en el corazón de los niños los principales dogmas de nuestra divina religión, las máximas más sencillas de moral y buena crianza, y una idea acomodada a su alcance de los principales deberes y derechos del ciudadano. Por medio de catecismos breves y claros podrán imbuirse los niños de tan importantes verdades..."

  Y para confirmar dicha tendencia a la educación confesional y por consiguiente en exclusión a todo avance del laicismo, Araque aprecia que:

  > (…) el Informe Quintana y el Proyecto de decreto tratan sobre la inclusión de los dogmas de la religión en los programas educativos de la escuela primaria, frente a la postura laica de Condorcet. Evidentemente, Quintana era favorable a la inclusión de conocimientos de religión en base a lo dispuesto en el art. 366 de la Constitución de 1812, que

> establecía la inclusión necesaria del "catecismo de religión católica". (2013, p. 43)

Por su parte el modelo educativo guatemalteco, que si bien formalmente no se declaró laico, se aproximó a lo que en el presente análisis se ha hecho referencia a un esquema "pro-laicismo" en el que privó separación de contenidos religiosos pero no una renuncia definitiva a ellos, lo que en la práctica lo mantuvo vinculado a una educación semi-confesional; en el sentido que buscó hacerse lo menos dogmática, y a diferencia del modelo español, cuyo contenido de la primera enseñanza comprendía la instrucción que exigía el artículo 25 de la Constitución de Cádiz; dejó de incluir el catecismo religioso como base de la enseñanza de los dogmas religiosos, aunque si mantuvo el contenido del "Catecismo Político", legado de tal mandato constitucional, y una de las conquistas del liberalismo español, desde donde se fue introduciendo el conocimiento de los derechos del hombre, cuya presencia implicaba la innegable influencia de la ilustración francesa.

La tabla a continuación ofrece la lectura comparada entre el plan de estudios de la 1ª Instrucción tanto del modelo español como guatemalteco:

Tabla No. 30

Comparación entre los modelos educativos español y guatemalteco sobre los contenidos de estudio en la educación primaria

Modelo español nivel primario varones Art. 10	Modelo guatemalteco primaria varones Art. 18
Enseñanza de la lectura y escritura	Ejercicio de lectura y escritura
Reglas Elementales de la Aritmética	Reglas elementales de Aritmética
Lectura del catecismo religioso	Elementos de religión y moral
Historia de la religión	Catecismo político
Catecismo político	
Constitución política de la monarquía	

Fuente: Análisis de la presente investigación

El concepto de universidad: El modelo educativo guatemalteco, a ese respecto marcó una definida distancia con el modelo español, el que a su vez se diferenció del modelo francés, al sostener y fundamentar la figura de universidad. El planteamiento francés, sustituyó la figura universitaria, por otras denominaciones, y como ilustra Araque:

> Los documentos que se elaboraron para regular la instrucción pública y, concretamente, la tercera enseñanza eran menos rupturistas que los franceses. En Francia se suprimieron las universidades, por lo que era necesario reemplazarlas por otras instituciones: Escuelas de Departamento de: Religión, Medicina, Derecho y Militares, según los planteamientos de Talleyrand; o Liceos, según la propuesta de Condorcet. Los liberales españoles procuraron conservar las universidades, aunque reduciendo su número y se intentó su reforma… (2013, p. 113)

En relación con todo ello, el modelo educativo guatemalteco apreció que las condiciones por las que atravesaba la Universidad de San Carlos, casi disuelta y cooptada dogmáticamente, hacía que se inclinara al precedente francés de poder transformarla sustituyéndola, pero de manera muy creativa, de forma que el proceso no se hace sobre las categorías de los planteamientos franceses, sino se busca la figura de la Academia, que también había sido formulada por la experiencia educativa francesa y de ahí tomada por la española, pero con un propósito muy distinto al que le destina el modelo educativo guatemalteco.

La finalidad de la Academia**:** Para el modelo educativo español fue la “Academia Nacional”, para el modelo guatemalteco, fue “Academia de Estudios”. El modelo educativo español, definió su Academia de acuerdo al Proyecto de Decreto para arreglo general de la Enseñanza Pública, en los términos de: “Art. 103. Se establecerá en la capital del Reino una Academia nacional, con el objeto de conservar, perfeccionar y propagar los conocimientos humanos” y “Art. 102. En esta Academia se reunirán los sabios, los literatos y los profesores de bellas artes que

hayan dado pruebas públicas de su aplicación y conocimientos en alguno de los ramos del saber a qué ha de dedicar la Academia sus importantes tareas."

Por su parte el modelo educativo guatemalteco, consideraba a la Academia de Estudios: "… como el establecimiento central de enseñanza…" (Art. 48 de las Bases) a su vez la asumía como: "…la asociación de todos los profesores y literatos del Estado, destinada a promover y fomentar la educación, en sus tres aspectos, física, moral y literaria." (Art. 51, de las Bases). Al igual que el modelo español la Academia guatemalteca mantuvo estrecha vinculación con la entidad denominada Dirección de Estudios, a cuyo cargo de deja gubernamentalmente la inspección y organización de toda la instrucción pública, tal como prescribe el art. 30 de las Bases: "…se formará en esta ciudad, una Academia de Estudios, y en ella una dirección que tenga el gobierno de la misma y vele sobre la enseñanza pública."

La diferencia entre ambos modelos la hace, en el caso guatemalteco, que al considerar a la Academia, como el establecimiento central de enseñanza, se prepara el terreno, para fundir en ella no solo a la universidad, sino como se señaló al Colegio de Abogados, y se le encarga expresamente como el establecimiento de la segunda y tercera instrucción, siendo la única encargada para otorgar grados académicos y habilitar profesionalmente, con lo cual pasa hacer las veces de una universidad; mientras que en el modelo español la Academia Nacional, funciona en forma distinta y separada a las universidades, como centros a cargo de la tercera instrucción o educación superior.

Análisis comparado en organización educativa del Estado de Guatemala, entre las Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública y los Estatutos de Instrucción Pública Primaria.

Transcurrieron más de tres años entre la emisión de las Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública (1832) y los Estatutos de Instrucción Pública Primaria (1835), para que se complementara la visión de Estado en relación al nuevo

paradigma educativo de sustrato liberal. Si tal como se anotó las Bases representaron en la práctica la primera ley de educación del Estado de Guatemala, y los Estatutos de Instrucción Pública Primaria, se constituyeron en la complementación y desarrollo de las Bases, que implicó reajustes a efecto de hacer más operativo el nuevo contenido de estudios. El análisis comparativo a continuación demuestra las correlaciones y readecuaciones entre ambos cuerpos legales:

Tabla Comparativa No. 31

Análisis comparativo entre los planes de estudio de las Bases (1832) y los Estatutos de la Instrucción Primaria (1835)

Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública	Estatutos de la Instrucción Primaria
Artículo 18. (…) Comprenderá 1º ejercicio de la lectura; 2º el de escritura; 3º reglas elementales de aritmética; 4º elementos de religión y moral; 5º. el catecismo político (breve explicación de los derechos y obligaciones civiles para niños) **A las niñas se les enseñará a: leer, escribir y contar; y a las adultas se les enseñará: las labores y habilidades propias de su sexo; y a todas ellas los elementos de religión y moral.**	Art. 2º. La instrucción primaria elemental comprende necesariamente la lectura, la escritura, las cuatro primeras reglas de aritmética, el conocimiento de los pesos y medidas, la instrucción moral y religiosa, y las nociones más comunes de economía doméstica. En la instrucción moral se comprende el conocimiento de los deberes del hombre para consigo mismo, para con el Estado y para con sus semejantes.
Artículo 19. Luego que sea posible ampliación esta primera instrucción, se procurará: 1º añadir a ella la de los principios del idioma nacional; 2º completar los de la aritmética; y 3º extenderla hasta unos elementos sucintos de geometría, nociones generales de geografía de historia sagrada y profana, y los principios de dibujo, necesarios para todas las artes y oficios.	Art. 3º. La instrucción primaria superior comprende necesariamente además de la gramática castellana, el dibujo lineal, elementos de historia y geografía, principalmente con referencia a la de la República, elementos de geometría y sus aplicaciones usuales, especialmente a la agrimensura, nociones de ciencias físicas, y de historia natural aplicables a los usos de la vida.

Fuente: análisis de la presente investigación

Como es normal el plan de estudios de los Estatutos, busca un desarrollo de lo prescrito por las Bases, identificándose las correlaciones siguientes:

- Los Estatutos formulan una reorganización de los contenidos generales de las Bases, distribuyéndolos en dos ciclos la instrucción primaria: elemental y superior.

- En dicha distribución, en el ciclo elemental el ajuste más evidente se ubica en la materia que las Bases denominan “Elementos de religión y moral”, y que los Estatutos, modifican a “Instrucción moral y religiosa”.

- Desde el enfoque de las Bases, tal presencia del continuismo confesional se amortiguaba con la inclusión del curso de “Catecismo Político”, que incorporaba una breve explicación de los derechos y obligaciones civiles para niños, y que se sustentaba de alguna forma en los derechos del hombre, y que con el correr del tiempo se ha venido a perfilar como el primer antecedente de la educación ciudadana; y que respondía sin duda alguna a la visión educativa liberal de limitar el dogma mediante la formación en los derechos civiles.

- Sin embargo, en la mediación que realiza el plan de estudios de los Estatutos, el catecismo político se suprime y el curso de “Instrucción Moral y Religiosa”, manteniendo el mismo propósito dentro del componente de “Moral”, hace comprensivo los deberes del hombre.

- Sin embargo, el ajuste mayor aplica en la división de la instrucción primaria que formulan los Estatutos, ya que la parte educativa confesional –aunque matizada con el ingrediente civil-, se ubica solo en el primer ciclo de instrucción primaria elemental. Con ello se logra desdogmatizar la instrucción primaria, ya que el segundo ciclo de instrucción primaria superior, deja de ser incluido el curso de “Instrucción Moral y Religiosa”.

- Precisamente el referido segundo nivel de la instrucción primaria, asume un perfil de formación de sustrato científico, y se construye a partir del contenido que las Bases, con carácter propositivo lo señalan como “… posible ampliación

de esta primera instrucción…" esa ampliación que la Bases la plantean como una posibilidad a futuro, los Estatutos la hacen posible mediante una dosificación de los contenidos previstos.

- En cuanto a la educación de las niñas, los Estatutos no hacen mención alguna que en forma diferenciada aluda al plan de estudios en tal modalidad. Con base en lo que dispone en el Título V: De las escuelas de niñas, en el art. 55, sobre qué: "Lo dispuesto en los cuatro títulos precedentes regirá en cuanto a las escuelas de niñas con las modificaciones…" podría interpretarse que el plan de estudios que precede también se aplica a las niñas. Sin embargo, dicho aspecto es poco posible dada la tradición arrastrada de la educación religiosa, que marcaba una diferenciación desigualitaria entre la educación del niño y la niña; y como el mismo Título V citado, lo demuestra al establecer escuelas, docentes, horarios y funcionalidad separada entre procesos educativos de niños y niñas.

- En ese sentido, es dable interpretar que el plan de estudios para la instrucción de las niñas, al no especificarse en los Estatutos, es el mismo que viene dado por las Bases para el arreglo general de la Instrucción Pública. Desde esa lectura, cabe reconocer que mientras en el plan de estudios de los niños en la versión de los Estatutos, se logra desdogmatizar su contenido, en el caso de la instrucción tanto de la niña como de la mujer, la instrucción continúa siendo confesional plenamente.

- La separación desigualitaria de la instrucción de niños y niñas, fue un aspecto que en materia educativa la doctrina liberal, no pudo superar como legado de la educación religiosa. Una debilidad marcada del liberalismo, especialmente para el caso de Centroamérica, en donde se puede hablar de un *liberalismo en su primera generación,* que como una importación desde el viejo continente, afrontó limitaciones ante las sociedades altamente estratificadas, en las que no supo contextualizar lo diverso. Es por ello que Pozas expresa que: "Es hasta los años

de 1870 a 1890 que se puede hablar de una verdadera realización del liberalismo hispanoamericano.” (s. f. p. 7)

- Continuando con la dosificación de contenidos de estudio de los Estatutos, puede decirse que se está ante una modalidad de plan de estudios abiertos, ya que prevé lo que la teoría curricular moderna identifica tanto como contextualización y descentralización curricular, en el sentido que visualiza el espacio para incorporar “*aumentos y amplificaciones”* en el contenido de estudios de acuerdo a las demandas del contexto local. Cabe señalar que tales aspectos transcurridos 180 años, ni el desarrollo curricular actual los contemplan, apegado a la tradicional centralidad curricular. Tal disposición la recogen los Estatutos en el artículo 4º, en los términos de: “Según las necesidades y recursos de las poblaciones, la instrucción primaria podrá recibir los aumentos y amplificaciones que se creen convenientes; y los objetos a que podrá extenderse son: el canto, lecciones de comercio e industria en las ciudades, y de agricultura en los pueblos que la tengan, nociones de explotación de minas, de higiene, de economía doméstica en la mayor extensión de los objetos que abrazan y los principales elementos de derecho civil y de gentes.”

El presente análisis interpretativo del marco contextual de este período pos-independentista que finaliza al ser depuesto el régimen liberal, fue de una duración tan corta que abarcó la identificada como “etapa de consolidación sistémica de la educación”, de una duración de siete años, a partir de la toma de poder como jefe de Estado de Guatemala, del Dr. Mariano Gálvez, del 24 de agosto de 1831 al 7 de febrero de 1838. En siete años de gobierno liberal se desafiaron casi 300 años de tradición colonialista que habían configurado una educación de corte confesional absolutista. Dicha gestión liberal posibilitó en el contexto educativo la instauración del paradigma filosófico-ilustrado, que permitió la fundamentación de un nuevo concepto educativo centrado en la referencia comparada del liberalismo español de mayor avanzada y en el fundamento ilustrado francés; con base en ello se sustentó el diseño para la sistematización de una nueva educación pública emergente, que

logró desde el nivel macro institucional desvincular el control religioso de la educación del Estado guatemalteco; pero que dejó en proceso la separación a nivel micro educativo de la religión al interno de la escuela, efecto más que sintomático dado que ese corto tiempo referido no hizo permisible que la gestión liberal lograra alcanzar la profundidad trazada.

Sin embargo, las condiciones que propició la primera generación liberal sentarían precedentes de cambio solo explicadas y concretadas con la posteridad histórica. Si bien su proyecto se vio frustrado en gran parte porque se anticipaba a los tiempos, cuyas condiciones de la época en gran parte de Latinoamérica, no estaban preparadas para un cambio cualitativo de tal naturaleza; no fue por ello socavado, tan solo irrumpido, por la alternativa oscurantista que pugnaba por no ceder terreno a la modernidad impostergable.

Consecuentemente las bases y procesos educativos construidos por la primera generación liberal, no solo constituirían la primera modernidad educativa, sino la solidez de sus alcances haría posible treinta y tres años más adelante que se convirtieran en la fundamentación que una segunda generación de liberales asumió para dotar de una identidad y de un proyecto educativo nacional irreversible, en donde nunca más la religión tendría que dirigir los destinos de la educación guatemalteca.

La sistematización educativa alcanzada por la primera generación liberal, se centró en el esquema institucional que se ilustra a continuación, y que sentó los pilares que dieron sustentación a la modernidad educativa guatemalteca.

Gráfica No. 10

Sustentación de la sistematización original de la modernidad educativa guatemalteca



Fuente: Análisis de la presente investigación

4.2. Análisis interpretativo del contexto educativo del segundo período 1838-1871 y la prevalencia del Paradigma Teológico-Conservador

El segundo período que abarca la presente investigación responde a la contra-reacción del poder coaligado religioso-conservador por contrarrestar la amenaza que representaban los avances del sector liberal, que implicaba para tal coalición la perdida de privilegios y de las cuotas de poder tradicional que negaban el acceso al desarrollo y a las transformaciones propias de la modernidad; y siendo la educación factor estratégico para el logro de condiciones que trascendieran el legado oscurantista de la colonia, así como para profundizar los cambios alcanzados o revertirlos manteniendo el estatus hegemónico pro-colonial de las élites económicas y confesionales, no se tuvo la menor duda que socavar las bases en que se había erigido la transformación educativa, se constituía en un objetivo político para contrarrestar el avance del Estado liberal y fundamentalmente no confesional.

Sin embargo, más allá de revertir los logros educativos, la contra-reforma conservadora persiguió contrarrestar el avance del Estado no confesional y retornar al Estado confesional, para ello derogó todo lo relativo a las libertades fundamentales como la libertad de la enseñanza, libertad de cultos, libertad de conciencia, 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, todo ello devenido desde que se profundiza a nivel de Estado en la libertad de cultos y por consiguiente en una religión no oficial.

De la reforma liberal a la contrarreforma ultramontana:

“La formación de una Iglesia ultramontana –como se llamó al alineamiento con Roma tomando el vocablo francés de más allá de las montañas, de los Alpes era una disyuntiva compleja que no basta con describir como reaccionaria, a la aristocrática y al clero. Requería tanto hacerse cargo de las disputas que venían del

siglo XVIII y que con distintos nombres según los países habían trenzado a los partidarios del poder episcopal, del estatal y del romano…" (Serrano, 2008, p. 82). En Guatemala ese proceso transcurrió, siendo así como se explica que la reforma liberal de la primera generación, fuera depuesta por una contra-reforma del tipo ultramontana, cuyo propósito central fue la restauración del Estado colonial confesional, lo que se confirmó mediante la Constitución de 1851, diseñada a la medida del poder presidencialista y de una acentuada vocación e influencia clerical al extremo que en las disposiciones generales, en el art. 16 establecía que: "El Presidente de la República al tomar posesión prestará en manos M. R. Arzobispo Metropolitano, quién para este acto presidirá la Cámara, el juramento siguiente…" En dicho juramento se encontraba la frase: "¿Prometéis mantener con todo vuestro poder las leyes de Dios, y hacer que la religión católica se conserve pura e inalterable, y proteger a sus ministros?"

La construcción de la República Católica:

El presidente Rafael Carrera, como se señaló proclamó la República de Guatemala, el 31 de marzo de 1847, desde un enfoque de expresión soberana relativa, en vista que su carácter confesional, de supeditación al poder religioso relativiza su soberanía plena; mismo que se profundiza con la suscripción del Concordato con el Vaticano (1852), con rango de ley del país, en donde la República asume una religión oficial lo que la constituye en República Católica; al respecto el Concordato en el art. 1º establece: "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."

La República Católica, respondió a un reformismo eclesiástico extendido en las jóvenes repúblicas hispanoamericanas, como una forma política de garantizar la organización eclesiástica en su versión ultramontana y por la defensa de las

prerrogativas religiosas dentro de una concepción renovada de relación entre la religión y el Estado. Como definiera Serrano a la República Católica:

> La República católica tenía mucho de experimento político, de búsqueda de un modelo eclesiástico en el cual la independencia del imperio español, donde el nuevo Estado constituido sobre una soberanía jurídica y no religiosa, hiciera todavía posible una república cristiana en el sentido antiguo. Aunque reiteramos que ese modelo no era viable, insistimos aún más que en su búsqueda reside la particularidad y la originalidad del modelo americano con importantes consecuencias para el vínculo entre religión y política moderna. Desde esta perspectiva, la romanización a mediados de siglo era un proceso emergente necesario para construir una iglesia homogénea y uniforme, en contraposición al conglomerado institucional que la caracterizaba en el régimen colonial y así poder vincularse con el Estado como el actor único sin espacio para que actores distintos de la jerarquía pudieran entrar en negociaciones. Como actor único del campo religioso podía ser parte del Estado a la vez que independiente de él. (2008, pp. 87-88)

La República Católica construyó su institucionalidad y configuró su naturaleza confesional y conservadora en base a los instrumentos legales de las Leyes Constitucionales de 1839, la Ley de Proclamación de la República de Guatemala 1847, la Carta Constitucional de 1851 y Concordato con el Vaticano de 1852.

Del Estado confesional a la educación confesional

Como se describió en los capítulos precedentes, la educación para el Estado de Guatemala alcanzó en el período de la primera generación liberal, un cambio paradigmático logrado en un corto tiempo que representó todo un desafió histórico; sin embargo, dicho proceso fue irrumpido abruptamente cuando es depuesto políticamente el régimen liberal. Consecuentemente, uno de los primeros aspectos que la contra-reforma ultramontana atacó fueron los logros educativos alcanzados,

de forma que como pocas veces vista, se arrasó contra todo aquello que representara avanzada educativa. Prevaleció tanto el espíritu retrógrado del sector político conservador como del eclesiástico que la consigna era no dejar en pie uno solo de los logros educativos que promoviera la gestión liberal. Consiguientemente, lo primero que se revirtió fue la sistematización educativa alcanzada, no para sustituirla por otra alternativa, sino para sumirla en el anacronismo del modelo educativo colonial, caracterizado precisamente por lo asistémico y reproductor del dogma confesional; para ello se recurrió a dos instrumentos que hicieron las veces de sustitutos del avance educativo liberal: la llamada Ley Pavón y el Concordato con la Iglesia Católica, con lo cual se instauró el paradigma educativo "teológico-conservador", bajo la inspiración, bendición y autoría intelectual de la Compañía de Jesús, uno de los sectores religiosos más golpeados con la pérdida del control educativo que desde la colonia en buena medida había estado a cargo de su orientación por medio de los centros educativos jesuitas.

La Ley Pavón, que pasó a ser el instrumento rector de la educación nacional, en la práctica la nueva ley de educación durante el régimen conservador, generó para el proceso educativo las consecuencias siguientes:

- La nueva regulación de la Educación desde su parte considerativa justificaba su finalidad al servicio de una formación religiosa, o lo que es igual una instrucción subalternizada ante la religión, donde lo importante deja de ser la formación humana, y lo viene hacer la adoctrinación religiosa, por lo cual exponía que *"…* Teniendo presente: que el fundamento de toda buena y sólida enseñanza, consiste en el aprendizaje de la doctrina de nuestra religión, y en que a la juventud se inculquen desde los primeros años sus máximas, y las del respeto que deben tener a sus padres, a sus mayores, y a los funcionarios y autoridades a cuya protección y beneficencia deben los pueblos su bienestar."

- La referida nueva regulación educativa, reflejó tanto su regresión confesional, que contrariamente a los avances institucionales que con anterioridad se habían

alcanzado de una educación de Estado, en lugar que alguna autoridad de gobierno otorgara el aval a la nueva regulación educativa, en la propia parte considerativa de la misma, se plasmaba: “Y que habiendo "oído el parecer del muy R. Prelado Metropolitano, por ser una materia tan inmediatamente enlazada con la religión y la moral; y descansando en su aprobación: de conformidad con el dictamen del Consejo de Ministros se decreta esta Ley de Educación.” O sea, que antecedió la autorización del obispo metropolitano a la nueva Ley de Educación, y solo después de lo cual los ministros de Estado, emitieron su aprobación, ejemplo evidente de la subordinación de la educación a la Iglesia.

- El proyecto educativo confesional del que no puede hablarse estrictamente de un currículo ni de un plan de estudios, sino de un listado de contenidos con sobrecarga religiosa, centrado en el contexto de la parroquia; era el nuevo modelo que reemplazaba a la educación pública a cargo directo del Estado. Se trata como señala Weber: “…la doctrina sacerdotal se va convirtiendo en una tradición literariamente fijada, que el sacerdocio va interpretando mediante dogmas. Una tal religión de libros –bíblica- se convierte en la base de un sistema educativo no sólo para los miembros del sacerdocio, sino también, y hasta en especial, para los laicos. (1992, p. 369).

- Se experimentó una ruptura de la primera modernidad educativa, suprimiéndose los planes de estudios, la estructura educativa estatal, el avance sistémico, la formación de docentes y obviamente la condición del proto-laicismo educativo. De nuevo la teología se asume como dogma curricular.

- Pedagógicamente se dio una postcolonización del contenido de estudios y la organización de la escuela en una versión especial de retorno educativo confesional; desapareciendo la organización de la instrucción primaria en dos ciclos, suprimiendo con ello la forma inicial de la educación secundaria.

- La educación retorna a ser un instrumento de control socio-cultural, al extremo de no otorgársele la prioridad de Estado y situársele dentro de una estructura gubernamental de escasa jerarquización pedagógica, como menciona González "…diremos que la instrucción pública, durante el gobierno conservador de los 30 años, estuvo regida por una dependencia del Ministerio del Interior encargada de los Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública". (1980, p. 263). Lo que implicó remitir a la educación a una oficina de control supeditada a asuntos de la Iglesia católica.

Por su parte, el Concordato suscrito entre el gobierno de Rafael Carrera y el Vaticano el 24 de diciembre de 1852 y ratificado en 1854 significó el segundo instrumento que determinó la profundización tanto del Estado y como consecuencia la educación confesional; de lo cual es reflejo el contenido de las disposiciones ya citadas en el apartado que hace referencia al "Contexto educativo en el período de 1838 a 1871", de la presente investigación, y de los que se formula el análisis interpretativo en los términos siguientes:

- Luego de re-establecer desde el primer artículo el enfoque colonialista de una religión oficial, por lo cual declara que la religión católica, apostólica y romana seguirá siendo la de la República de Guatemala, y en base a ello dispone a continuación que la educación será conforme a la doctrina de la misma religión católica.

  Como señalara Weber (1992, p. 892) sobre la finalidad de los Concordatos:

  > Por lo regular, el carisma sacerdotal ha llegado a un acuerdo casi siempre tácito, pero a veces manifestado también en "concordatos", con el poder secular, acuerdo que ha asegurado a ambas esferas de poder y que ha proporcionado a cada uno cierta influencia sobre la esfera del otro –por ejemplo, del poder temporal en el nombramiento de ciertos cargos eclesiásticos, y del poder espiritual sobre las instituciones educativas del

Estado- con el fin de evitar colisiones de intereses y obligarles a prestarse ayuda mutua.

Así es como el Estado de Guatemala concedía como parte de su esfera de poder a la educación nacional, por lo que de forma expresa transfería lo más valioso de una nación como lo es su educación al poder religioso, para que retrotrayéndose al modelo colonial, la educación pasara de nuevo a ser controlada por la iglesia, en esta ocasión con la diferencia que llevaba el aval papal, respondiendo a una nueva versión de un vínculo que implicaba un reformismo eclesiástico, por el cual la influencia Vaticana se hacía presente en las repúblicas nacientes mediante la denominada "romanización" [40] de las relaciones eclesiales con el Estado de Guatemala.

- La disposición contenida en el art. 3º estableciendo: "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 providencia sobre el particular, se compromete a concurrir con los medios propios de su autoridad a sostener las disposiciones que ellos tomaren con forme a los sagrados cánones para proteger la religión y evitar todo lo que pudiera serle contrario." Como puede colegirse toda una suerte de privilegios eclesiásticos, legitimaba la censura con una especie de nuevo Index librorum prohibitorum, que hacía

[40] Romanización entendida como: "La centralización de la Iglesia Católica universal en torno a Roma en el siglo XIX fue un fenómeno tan poderoso y exitoso que aun hoy cuesta imaginar que el catolicismo pudo haber sido de otra manera. Cuesta recordar que Roma entonces no era el Vaticano sino la capital de los Estados Pontificios y que el Papa era una autoridad espiritual y también el soberano temporal de un poder territorial." (Serrano, 2008, p. 82) (…) "La romanización de la Iglesia era un proceso político y administrativo, en definitiva institucional (…) Si….fue una oposición al racionalismo ilustrado en los saberes y las artes… (p. 83) (…)"Ese era el camino a Roma, un camino que América hispana no recorrió porque estuviera hecho, sino que contribuyó a formar. (p. 84)

renacer una neoinquisición republicana, y que sometía la soberanía del Estado de Guatemala a los dictados e intereses del Vaticano.

- En el artículo final se disponía que el Concordato era considerado como ley de Estado, y que por lo mismo debía tener fuerza y valor para adelante. Lo que implicaba una claudicación de la soberanía de Estado, y una injerencia de la política vaticana en asuntos de interés nacional, es el caso de la educación. Lo anterior, dejaba entrever que más allá de un mero interés político de Estado, lo que prevalecía era posicionar el interés del clero nacional en la redirección de la educación nacional, pero en función de una iglesia alineada con Roma, para los cuales retroceder al extremo que se hizo y negar los avances educativos logrados, no tuvo reparo alguno, media vez se restaurara el concepto de religión dominante.

  Fue así como la respuesta de Roma a lo que consideró múltiples asedios del Estado moderno, entre otros el del liberalismo, fue la encíclica *Quanta Cura* y el *Syllabus*, dentro del alineamiento con la política de romanización.

La experiencia del Estado de Guatemala, al haber transcurrido un período histórico de apertura educativa a la modernidad, hizo que varias de sus condiciones fuesen irrumpidas más no revertidas por el republicanismo católico; la opción de la contrarreforma ultramontana, de retroceso histórico era insostenible aún con todo el respaldo romanizador que lo empujaba; fue así como políticamente se agotó, dando lugar al movimiento revolucionario liberal que depone al régimen conservador de treinta años. Tal reacción en defensa de la modernidad respondió a una dinámica en América hispana, como señala Serrano: “La historia del catolicismo en el siglo XIX fue una historia de derrotas en todas aquellas sociedades en que había sido la religión dominante partiendo por la misma Roma.” (2008, p. 168)

La restauración de la educación confesional sobre la base instrumental de la Ley Pavón y el Concordato con el Vaticano, se ha señalado tuvo un interlocutor común

en la formulación de ambos contenidos como lo fue Manuel Francisco Pavón integrante del clan Aycinena, facción de extracto conservador de la élite oligarca dominante y consejero del presidente Carrera, y detrás de él la influencia religiosa que lo dirigió en toda esa tarea, si bien el Concordato se suscribió el 24 de diciembre de 1852 y se ratificó en 1854, se dio inicio a conocer y a discutir con anterioridad, en donde Pavón fue de los propiciadores, por consiguiente con tal insumo se explica el porqué de la orientación que le marcó a la ley, la cual también promovió, y por ello la previsión que se aprobara el 16 de septiembre de 1852 como antesala a la suscripción del Concordato, desde donde brindaba el espacio de aplicación operativa que le garantizaba la futura ratificación. Pavón fue la figura clave que tuvo que ver con ambas resoluciones, y es donde se explica la correlación de sus alcances en función del tutelaje de la educación en manos de la iglesia católica.

Al referirse a la Ley Pavón, de Molina (1999, p. 142) señala: “Los efectos de la ley fueron beneficiosos para el gobierno conservador, pues alcanzó un efectivo adoctrinamiento que prácticamente cayó en un fanatismo católico que obstaculizó el desarrollo de nuevas ideas.” Sin embargo, no puede referirse a una plena efectividad, ya que entrañó serias contradicciones debido al autoritarismo religioso que hacía imposible el ejercicio de las libertades civiles, que absorbía el poder político, que continuaba consagrando sus principios de intolerancia, y que como resultado se había llegado a una población que con todo había dividido la unidad religiosa católica.

Finalmente, el régimen conservador-confesional se agota, y el ultramontanismo pierde la República católica, con el advenimiento de la separación Iglesia-Estado, el surgimiento del Estado nacional liberal y la desvinculación de la educación de la religión, reemplazando con ello al paradigma teológico-conservador, por uno emergente que vendría a reivindicar tanto al Estado como a la educación no confesional.

4.3. Análisis Interpretativo del Contexto Educativo del tercer período 1871-1885 y la prevalencia del Paradigma Positivista-Liberal

La República católica se derrumba ante sus propias contradicciones en un contexto de modernidad, para no volver a surgir en la posteridad la expresión de religión de Estado. La substituye la república nacional. Con ello también se depone la contra-reforma ultramontana, con lo que en el caso de la educación, no volvería a ser regida por la Iglesia católica. El paradigma teológico-conservador es relevado por el paradigma positivista-liberal, con sus implicaciones de Estado y educación no confesionales. Una segunda generación de liberales, retoma los pasos de la primera generación y en especial la experiencia previa de las condiciones de ruptura al frente del poder gubernamental, y con base en ello la reinstalación de las libertades cívicas restringidas durante el régimen conservador, así como la supresión de privilegios y fueros propios del republicanismo católico.

Sin embargo, la correlación de sucesos y condiciones entre la primera y la segunda generación demuestra que entre ambas mediaron principalmente diferencias significativas especialmente en lo tocante a lo educativo, es el caso de las fuentes de referencia comparada para fundamentar las transformaciones educativas durante la primera generación liberal, que provinieron como se señaló con anterioridad del liberalismo español y de la ilustración francesa, o sea extra-continentales, ya que en América hispana a esa altura no existía referentes que pudieran asumirse.

Por su parte, la segunda generación liberal, dispuso de experiencias previas comparadas de liberalismos que habían aperturado condiciones de laicización de sus instituciones, tal los casos de Colombia y especialmente México, cuya vecindad territorial fue propicia para generar influencia decisiva en los sucesos que se devinieron en la Revolución Liberal de 1871.

Para interpretar la transformación educativa alcanzada por la segunda generación de liberales, se hace necesario identificar dos fases:

- Una primera que correspondió a lo que podría llamarse “fase de depuración”, en la que la gestión liberal le tocó subsanar y recobrar todo lo que se había conculcado en la primera generación liberal y atender lo que había quedado pendiente, y en buena medida tenía que ver con la recuperación del Estado y la educación no confesional, lo que implicaba directamente afrontar el privilegio y el control eclesiástico reconfigurado en el período conservador. Es un período que abarca de 1871 a 1875, y que comprendió, entre otras acciones la expropiación de bienes eclesiásticos el 12 de junio de 1872, por la que monasterios y congregaciones religiosas masculinos son expropiados y convertidos en escuelas primarias, la derogatoria de Ley Pavón el 14 de agosto de 1872, la eliminación de los textos religiosos en las escuelas, la supresión del diezmo, la extinción de las comunidades religiosas. A pesar de ello, aspectos como el retardo de decisiones y el continuar permitiendo la instrucción religiosa devenida de la propuesta de programas educativos que retenían asignaturas tradicionales, entre otros, fue causa de acusación de complacencia e incertidumbre por parte del gobierno reformista de Miguel García Granados, a quién incluso se le señaló de asumir una postura moderada de inclinación conservadora.

  Al respecto Miller (1976, p. 337), comenta:

  > A pesar de la condición favorable de los asuntos externos en 1876, quedaba por cumplirse el programa educativo. Su reforma comenzó con la Revolución, pero mientras los presidentes García Granados y Barrios lucharon contra el poder de la Iglesia permaneció en segundo término. Al completarse la reforma religiosa en 1874, el movimiento de reforma educativa pasó a ser de primera importancia, y así continúo hasta los últimos años de la administración de Barrios.

- Una segunda parte la constituyó la identificada como “fase creativa”, que responde al desarrollo del programa educativo propiamente de la gestión liberal y que abarca el período que comprende a partir del año de 1875 con la aprobación de las Leyes Orgánica de Instrucción Pública Primaria, Ley Orgánica de Segunda Enseñanza, Ley Orgánica de Instrucción Superior y creación de la Escuela Normal, y finaliza en el año de 1885.

Esta segunda “fase creativa”, no implicó una reforma educativa única, sino se sucedieron varios procesos de readecuación y revisión curricular, generados en el afán de ir ajustando los contenidos curriculares y su armonización con la disponibilidad y la formación docente, así como con la capacidad instalada de centros educativos. La primera reforma educativa se identifica en el año de 1875, que conllevó la reforma de la educación primaria, secundaria, normalista y superior. Transcurridos dos años se dio lugar a todo un replanteamiento de la misma, que es en lo que consiste la Ley General de Instrucción Pública, emitida en 1877, y que equivale a un segundo proceso de reforma educativa, en el sentido que dicho replanteo entraña un ejercicio de revisión devenido del cruce de dos miradas diversas sobre la lectura del impulso de la reestructura educativa. Tales procesos implementados en tan corto período de aplicación, no deja de lanzar el mensaje subyacente, que para cierto sector liberal, no se alcanzaban las expectativas trazadas y esperadas en el cambio educativo previsto. De la lectura del Considerando único de la ley de 1877 se desprende tal intención de revisión: “Considerando: que no obstante el espíritu progresista que le sirve de base y las acertadas prescripciones que en lo general contiene, la práctica ha demostrado que se necesitan algunas reformas.” Un tercer proceso de reforma se verificó en 1879 devenido de una nueva Ley, en esta ocasión la Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública. Para finalmente, en el año de 1882, dar lugar a un cuarto proceso reformista que produce una nueva Ley Orgánica y Reglamentaria de la Instrucción Pública y que posteriormente se complementa con el Reglamento de la dicha ley, a partir de lo cual se sienta el precedente a futuro de la reglamentación de

la leyes de educación, con lo cual se propicia un amplio desarrollo del mandato legal con efectos de operatividad o aplicación más específica del mismo.

En cuanto al primer proceso de reforma encabezado por la Ley Orgánica de Instrucción Primaria, Decreto 131, que es el instrumento pionero de la gestión liberal en la transformación educativa, evidencia que su autor el Ministro de Educación Marco Aurelio Soto, dispuso como referencia a las Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública, de la primera generación liberal, las cuales en algunos aspectos se asumieron, en otros se superaron y otros más no lograron trascenderse. De dicho contraste se puede determinar lo siguiente:

- El artículo 5º de la Ley Orgánica es que determina que el Estado reasume la dirección general de la instrucción pública que implica hacer de nuevo la educación asunto estatal y no de sector alguno, como puede desprenderse la referida disposición alude con determinación a la *"instrucción pública"*, o sea no la limita a un nivel educativo, sino visualiza a un escenario general en donde a futuro se hagan inclusivos diversos niveles educativos, en ello, en ello hay similitud con las Bases.

- La generalidad de competencia de la instrucción pública hacia los niveles educativos, no se hace específica en cuanto a los sectores educativos, y solo limita tal dirección general del Estado al sector público, dejando al sector privado libre a su arbitrio, lo que con el tiempo se convirtió en una especie de carta patente, para limitar la intervención del Estado en cuanto a temas educativos vinculados al sector privado. En ese sentido no se diferencian las Bases de la Ley Orgánica, cuya orientación fue similar.

- En cuanto a la organización del sistema educativo, las Bases a diferencia de la Ley Orgánica no solo mencionan sino lo organizan. Sin embargo, en cuanto a lo organización por ciclos de la instrucción primaria en escuelas elementales y superiores, sigue a las Bases.

- En el art. 9 de la Ley Orgánica se establecen las obligaciones y atribuciones del Director General de Instrucción Pública, pero curiosamente no se instituye ni la Secretaria de Instrucción Pública, ni se deroga el Decreto que creaba el Ministerio, ni aparecen atribuciones del Secretario, con lo que se mantiene la dual institucionalidad de Ministerio y Secretaría de Estado para la cartera de educación. Las únicas dos menciones de atribuciones del Secretario de Instrucción Pública son el artículo 5º y el último artículo 100, de la ley, que le establecen:

  > Art. 5. Corresponde al Gobierno la dirección general de la Instrucción pública que estará a cargo especial del Secretario de Estado en el despacho del ramo.
  >
  > Art. 100. El Secretario de .Instrucción pública queda encargado de ir poniendo en práctica: esta Ley orgánica, y resolver las dudas y dificultades que ocurran en su ejecución.

- En un primer momento por parte de la Ley Orgánica de 1875 la educación privada se queda prácticamente en un limbo sin regulación específica a diferencia las Bases marcan una clara distinción entre escuela pública y privada, regulando a ambas; con lo cual se establecía una clara y definida diferencia entre instrucción pública y privada.

  Se entiende que el afán emergente de los liberales al inició de la regulación educativa en recobrar y redireccionar la instrucción pública, hace que en la misma centren de momento toda su atención. Sin embargo, más adelante la situación se modifica con la Ley 179 de 1877, la que establece: “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.” (Art. 48). De la misma forma la nueva legislación ratifica su “neutralidad”, en

relación a la enseñanza privada, al determinar qué: “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.) Tal planteamiento que responde a la doctrina de libertad de enseñanza, contrastó en contextos educativos de otros países, en la que los liberales al frente de la gestión gubernamental educativa, ejercieron más control sobre la enseñanza privada. Y en el caso de la experiencia mexicana, la educación fue absolutamente un asunto de Estado. En el caso de la educación nacional, los escasos centros educativos privados estaban en manos mayoritariamente de la Iglesia católica, y como acto de tolerancia la gestión liberal no intervino en ese espacio, como un acto deliberado de concesión, sin prever el incremento e incidencia de la educación privada a través del tiempo, ese fue el sentir de la tradición liberal, que se prolongó en la historia educativa, hasta llegar a los tiempos contemporáneos, en el que la educación privada creció desproporcionadamente, sustituyendo al Estado en algunos niveles educativos, sin garantías plenas de calidad educativa; en muchos de los casos más permeada por las demandas del mercado y el consumo educativo. El sector religioso encontró en dicho espacio, el sucedáneo por el que compensó la pérdida de control de la instrucción pública. Compensación que resultó más favorable, por el control sobre ciertas elites que se han educado en sus centros educativos y sobre todo, por el ingreso de incalculables recursos económicos libres de impuestos.

- La Ley Orgánica genera un giro en el modelo educativo a partir del cual termina la municipalización de la educación, que había sido el modelo en el que se había sustentado la educación en la colonia y en la primera generación liberal. Con ello se distancian de las Bases.

> Art. 92. El establecimiento de las escuelas depende exclusivamente del Estado; en consecuencia dejan de existir las escuelas municipales,

convirtiéndose todas las de ese carácter en escuelas nacionales pagadas por las rentas de la nación.

Art. 93. En las cabeceras de departamento se establece una escuela de enseñanza primaria superior.

- La categorización en la Ley Orgánica (art 95) de las escuelas en las circunscripciones de escuelas rurales en permanentes, periódicas y ambulantes, según los criterios de: el número de población, las circunscripciones de las localidades o el estado de rentas, es un criterio innovador que difiere de las Bases.

  At. 95. En las escuelas rurales se limitará a los puntos más elementales del programa de las escuelas primarias

- De acuerdo a la Ley Orgánica la organización de las escuelas urbanas se realizaría en círculos equivalentes a los distritos, ejemplo de una circunscripción es: “En el departamento de Guatemala, en el círculo 1, se conformaba con una circunscripción integrada por los barrios de: Candelaria y San José, Jocotenango y San Sebastían, Sagrario, Santo Domingo y Belém, y El Calvario.” En tal organización también se difiere de las Bases y fue tan compleja, que tuvo que ser objeto de modificación en el proceso reformista que le continúo.

- Una diferencia sustantiva entre la Ley Orgánica y las Bases, lo hizo el enfoque que la primera le otorgó a la educación, por el cual por cada nivel educativo se dio su ley respectiva; distinto al conferido por las Bases de carácter unitario o unificado por el cual en una sola ley se regula toda la educación en sus diversos niveles. Aunque en las sucesivas reformas educativas de la segunda generación liberal, se retomó el modelo unificado, que con el tiempo llegó a ser el que prevaleció como formato de las futuras leyes educativas.

La decisión de retomar el modelo unitario, hace que la concepción de sistema educativo surja con mayor concreción en la revisión de 1877, por lo que puede decirse que el actual sistema educativo nacional, hunde sus raíces a partir de 1877; si bien la concepción parte desde la primera generación liberal, con Gálvez a la cabeza, ésta no puede en la práctica verificarse, en vista que la segunda enseñanza no logra alcanzarse.

- Un aspecto que marcó diferencia entre las Bases y las disposiciones legales de la segunda generación liberal, lo fue la educación parvularia, que por lo incipiente de las condiciones en la primera generación no alcanzó a contemplarse. Por lo que en la reforma liberal de 1871 constituyó una de las innovaciones que introducía la nueva regulación educativa, correspondiendo a la creación de escuelas de párvulos, basadas en el sistema de salas de asilo o Kindergarten, con el propósito según se determinaba de facilitar y mejorar los estudios de la primera enseñanza elemental. Si bien no se establecía como una obligatoriedad de Estado, de crear centros de enseñanza de ese nivel, desde un espíritu opcional se dejaba en la libertad al Ministro de Instrucción Pública, de proveer según lo permitieran las posibilidades. Si bien desde 1875, ya se había autorizado por el ministro Soto, una escuela de niñas, que impulsaban aulas de kindergarten como iniciativa de profesores extranjeros, ello no fue más que una acción experimental, que hasta la reforma de 1877, pasa a formar parte de la institucionalidad legal de la educación nacional, situándose como el primer antecedente en materia de educación parvularia.

- Como lo comprueba la historia educativa durante todo el siglo XIX y hasta mediados del siglo XX los contenidos curriculares venían determinados en las principales disposiciones legales, como se constata en las leyes orgánicas de educación; es así como tanto la Ley Orgánica Instrucción Primaria como la de Secundaria, establecieron contenidos de estudio, que obligó el reconocimiento que la práctica del contexto real no se adecuaba a algunas prescripciones de la ley, en especial los diseños de planes de estudio, cargados de una abstracción y

complejidad académica, que los hacía que no fuera posible aplicarlos y a veces impartirlos, derivado en algunas ocasiones del exhaustivo contenido del temario positivista y de su retoma de contextos diversos al nacional.

Al comparar Miller (1976, p. 353) el programa educativo de Gálvez y Barrios, sostiene la hipótesis que la diferencia se centra en que “La nueva senda del programa educativo de Barrios, era el positivismo.”.

- A pesar del espíritu revisionista de las leyes orgánicas de educación, en cuanto a los principios educativos clásicos del liberalismo, de instrucción pública gratuita y obligatoria, estos no cambian a los propuestos desde la primera generación liberal con Gálvez, ni tampoco varían en relación a los establecidos por Soto en la regulación legal de 1875, en ambas iniciativas se deja afuera el tercer principio clásico de la trilogía educativa liberal, como lo es el de instrucción laica. Justificable en el primer período liberal y hasta explicable en la iniciativa de 1875 del ministro Soto; más extrañable en la propuesta y gestión de Lorenzo Montufar, el principal ideólogo del ala radical del liberalismo. Y quién dos años después en 1879, encabeza la cruzada en el debate constitucional, para dejar plasmado en la Constitución Política, de cuño liberal, la educación laica con rango constitucional.

El reconocimiento de laica a la instrucción pública

Sin lugar a dudas como se anotó en el apartado correspondiente, el reconocimiento de la educación laica, constituyó un paso decisivo en la reafirmación del Estado no confesional o Estado laico, algo que tanto el sector conservador como el eclesiástico se oponían férreamente por las implicaciones y antecedentes políticos e institucionales que había venido representando en los contextos de otras naciones en donde los movimientos liberales habían liderado los procesos de transformación social y política. La declaración de educación laica la segunda generación liberal se preservó de tomarla al inició del movimiento reformista; de igual forma, se evitó

hacerlo inicialmente por la vía ordinaria de la Ley, y se esperó ocho años para hacer tal reconocimiento expreso por la doble vía: la de la ley ordinaria primero, por medio de la reforma legal a la Ley de Instrucción Pública de 1879, y su ratificación como segunda vía, por intermedio de la aprobación Constitucional, en donde en 1879 se obtuvo luego de fuertes debates y mediación de influencias, las grandes conquistas para la consolidación del Estado no confesional o laico, entre ellas: el reconocimiento de la libertad religiosa, libertad de enseñanza y la declaración de la instrucción gratuita, laica y obligatoria, triada liberal que preservó una vigencia constitucional de 77 años de 1879 a 1956.

Dicho reconocimiento de la educación laica, fue un proceso que se completó en el tiempo desde una iniciativa y esfuerzo inter-generacional liberal, que inició desde la primera generación de los liberales con Gálvez a la cabeza, en donde se irrumpió la educación confesional y se declaró gratuita y obligatoria. La referida categorización se suprime por la contra-reforma ultramontana y se reconoce la educación confesional; más adelante la Reforma de 1871 inicia con suprimir la educación confesional en 1872, y luego en la Ley Orgánica de Instrucción Primaria, recupera las categorías de educación gratuita y obligatoria, y surge una tercera categoría de educación civil, como connotación intermedia a la declaratoria definitiva y expresa de laica o como forma implícita del laicismo educativo. Como señala González:

> “La educación laica, que había sido establecida tímidamente durante el gobierno del doctor Mariano Gálvez, surge ahora vigorosamente luchando contra el fanatismo dominante y favoreciendo el cultivo científico. En la Ley Orgánica 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 en el año de 1887, por acuerdo del 15 de septiembre, se da este carácter a la instrucción complementaria y secundaria. 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, pp. 276-277)

La enseñanza civil viene a ser una figura intermedia previa e implícita de la enseñanza laica, que se caracteriza por su negación a todo dogma. Para efectos de descripción la Ley Orgánica de Instrucción de 1875, le otorga la de:

> 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.

Finalmente, los liberales de la segunda generación deciden dar el gran paso, para lo cual optan por una instancia de preámbulo, y desde la vía primero de la ley ordinaria en ese mismo año que se aprueba la constitución -1879- mediante la Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública, Decreto 254, se establece la instrucción laica, para luego dos meses después la Asamblea Nacional Constituyente, aprueba el 11 de diciembre de 1879, la Constitución de la República, en la que se ratifica el reconocimiento de la educación laica, al tenor del artículo 18, que estableció: “La instrucción primaria es obligatoria; la sostenida por la Nación es laica y gratuita.”

El legado del liberalismo francés transmitió la tríada de una educación “gratuita, obligatoria y laica”, el liberalismo español, lo convirtió a “educación gratuita, publica y uniforme”; el liberalismo guatemalteco de la primera generación, declaró la educación “pública, uniforme y gratuita”, buen número de países hispanoamericanos, hicieron suya la “educación gratuita y obligatoria”, en la Guatemala de la segunda generación liberal fue como se señaló que la declaratoria educativa se completó desde la divisa de “educación gratuita, obligatoria y laica”.

Consecuentemente, el primer hallazgo del presente período es que el reconocimiento del laicismo educativo nacional no es el resultado como se ha venido planteando de un confrontado pero exitoso debate y aprobación constitucional, sino el recorrido de un debate político, religioso y cultural que llevó una duración de 47 años de 1832 a 1879, y que constituyó la conquista insignia del liberalismo guatemalteco.

La tabla a continuación expresa el recorrido del proceso de consecución del laicismo educativo:

Tabla No. 33

Recorrido del proceso de reconocimiento de la educación laica

Educación Proto-laica **Instrucción pública, uniforme y gratuita**	Bases para el Arreglo General de la Instrucción Publica 1832
Educación Confesional **Instrucción pro-católica**	**Ley Pavón** **Decreto 88 de fecha 16 de septiembre de 1852**
Educación No confesional	**Decreto 73 de fecha 14 de agosto de 1872, derogando la Ley Pavón**
Educación cívica **Instrucción gratuita y obligatoria**	**Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria** **Decreto No. 131 del 2 de enero de 1875,**
Enseñanza Laica **Instrucción primaria obligatoria, laica y gratuita**	**Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública, Decreto 254 1879** **Constitución de la República de 1879**

Fuente: Análisis de la presente investigación

El por qué los liberales de la segunda generación, se esperaron ocho años para declarar la educación laica y por qué dejaron pasar dos reformas legales a la educación previamente a dicho reconocimiento, es algo para la historia difícil de responder, habiendo emitido tal diversidad de leyes contrarias a los intereses

confesionales, por lo que el haber mantenido en reserva dicha decisión sin duda respondió a la claridad de lo que implicaba la misma en la consolidación futura del Estado no confesional o laico. Un liberal contemporáneo lo explica en los términos siguientes:

> La Reforma, en los métodos de enseñanza, era de indiscutible importancia, lo mismo que el establecimiento de la instrucción primaria y obligatoria. No estriba precisamente en este principio la grave dificultad, sino en el carácter que debe darse a esa enseñanza impartida por el Estado. Si se daba laica, los intereses de la religión se resentían, la acusaban de atea, y la pasión habría de traer sobre la escuela oficial el más profundo descrédito. Si se impartía conforme al criterio religioso, como la encontrara establecida la Revolución, era continuar en el mismo error que se trataba de extirparse, continuar violando un derecho que la Revolución se propuso establecer en su ejercicio. (Zeceña, 1957, p. 75)

Tabla No. 31

Cuadro comparativo de la declaración de educación laica

Decreto 254 **13 de octubre de 1879**	**Constitución de la Republica** **11 de diciembre de 1879**
Artículo 2º. La enseñanza que se da a expensas del Estado, es puramente laica, dirigida e inspeccionada por el Gobierno y estará sujeta a las prescripciones de la presente ley.	**Artículo 18**. La instrucción primaria es obligatoria; la sostenida por la Nación es laica y gratuita

Fuente: Análisis de la presente investigación

Del cotejo de ambas disposiciones puede extraerse que la consignada en el Decreto 254, es más amplia y determinante, porque hace referencia a la enseñanza estatal en general, el laicismo educativo no se limita como en la normativa constitucional al nivel primario. Se hace difícilmente explicable que los ideólogos liberales con el Dr. Lorenzo Montufar a la cabeza, no repararan que ellos mismos habían decretado una enseñanza laica ilimitada dos meses antes, y se decantaran posteriormente por una

versión restrictiva del laicismo educativo que emergía a la vida constitucional. Es sorprende presuponer que los liberales no le hayan puesto atención a sus propios antecedentes legislativos y dejaran pasar la oportunidad de legar una educación laica para la educación en general.

Equivalente en importancia lo es la libertad de enseñanza, que ya venía siendo reconocida desde la primera generación liberal y luego lo continúo en la segunda generación en las diversas reformas legales a la Ley de Instrucción, en la última la de 1879, se hizo de una forma sucinta y precisa como le antecedían las otras versiones, mientras en la aprobada constitucionalmente, se presenta una versión que pareciera el desarrollo normativo de lo prescrito en la ley ordinaria.

Tabla No. 32

Cuadro comparativo del establecimiento de la libertad de enseñanza

Decreto 254 13 de octubre de 1879	**Constitución de la Republica 11 de diciembre de 1879**
Artículo 1º. Se garantiza la libertad de enseñanza en la República.	**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.

Fuente: Análisis de la presente investigación

Posteriormente el padre ideológico del laicismo guatemalteco, Lorenzo Montufar (1885) comentando el artículo de la libertad de enseñanza y otros vinculados 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 da el 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)

El posicionamiento histórico del reconocimiento de educación laica por el Estado de Guatemala, ante el escenario de América Latina

Escasamente se habrá historiado sobre el posicionamiento histórico del reconocimiento que el Estado de Guatemala, hizo sobre la educación laica en el año de 1879, y que viene a constituir en el contexto educativo de América Latina, de las primeras declaratorias de educación laica que formalmente a nivel Constitucional se emitió. El referido hecho presenta el valor agregado de ser una declaración expresamente manifiesta en cuanto al reconcomiendo del laicismo educativo, que se anticipa a desarrollos constitucionales de otras naciones de América hispánica.

Los reconocimientos o declaraciones de educación laica, pueden ser expresas o implícitas y su diferencia conlleva toda una profundidad en función de la separación manifiesta de las relaciones Estado-Iglesia. A diferencia las declaraciones implícitas, en las que se reconocen elementos de un régimen de laicidad educativa, como lo son: la impartición educativa y la formación de docentes por el Estado, la exclusión de asignaturas y textos religiosos, la gratuidad y la obligatoriedad educativa, entre otros. Pero no enuncian en forma directa y expresa el reconocimiento de la educación laica.

Para el caso de Guatemala, puede decirse que desde 1832 a 1838, se incursionó en un régimen en el que se hicieron presentes diversos elementos de la educación laica, con lo que se asistió a una laicidad implícita que se le ha denominado proto-laicismo, luego de la irrupción de la contra-reforma ultramontana, se retornó a otro período de laicismo educativo implícito con la segunda generación de liberales de 1871 a 1878, para luego dar el salto al reconocimiento expreso de la educación laica, primero a nivel de ley ordinaria y luego con rango constitucional en 1879.

En el caso del laicismo mexicano que se le asume como el primero en reconocer en América Latina la educación laica, cabe señalar como lo hace el estudio del Instituto de Investigaciones Judiciales de la UNAM, que “La educación laica se establece por primera vez no en la Constitución, sino en una ley reglamentaria de las adiciones hechas a la Constitución en 1873, que se llamó Ley Orgánica de las Adiciones y Reformas a la Constitución o simplemente Ley Orgánica de la Reforma y que fue publicada en 1874. Su artículo 4º establecía que la enseñanza sería laica en todas las escuelas del país. (1999, p. 313).

Por su parte González y Arredondo (2017, pp. 28-29) mencionan que:

> La Constitución de 1857 en su artículo 3º decretó que “La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio, y con qué requisitos se deben expedir”. Esto generó una confusión, durante mucho

> tiempo, entre educación libre y educación laica, porque se asumía que la libertad completa se conseguía con la “supresión del monopolio del clero”, después de que se iniciara la “supresión de los monopolios educativos”, durante el breve gobierno de Valentín Gómez Farías, en 1832. La investigación histórica, sin embargo, ha refutado esta hipótesis, al señalar que la libertad de la enseñanza refiere un largo proceso de emancipación de los gremios, el de San Casiano en particular, que inicia en las Reformas Borbónicas a finales del siglo XVIII en la Nueva España.

La anterior cita asume que a nivel constitucional mexicano para el año 1857, no había mención de educación laica, sino de educación libre, y que esta generaba la confusión de asistir a una declaratoria de laicismo educativo, lo mismo que ocurrió con los procesos de secularización también confundidos con laicidad.

Si bien en la experiencia mexicana se verificó en 1857-1860 a fines de la guerra de reforma un sistema de instrucción separado del vínculo religioso y el que se consolidó en los inicios de la República Restaurada en 1887-1969, según González y Arredondo (2017); antes de un reconocimiento de la educación laica a nivel constitucional y federal, se anticipó a nivel de leyes estatales, tal los casos de la Constitución Política del Estado de México de 1861, que suprimió en forma expresa las prácticas religiosas en los planteles oficiales, (González y Arredondo, 2017) o mejor “…la Ley de Instrucción Pública del Estado de Tamaulipas, expedida el 19 de agosto de 1861, en la que “reconoce el Estado la obligación de sostener, dirigir y vigilar la enseñanza escolar, que debe ser obligatoria, gratuita y laica”. Remarcable porque en esta ley se utiliza expresamente el concepto de enseñanza laica. (González y Arredondo, 2017, p. 42). De igual forma la llamada Ley Ramírez, y todas las estatales que la antecedieron y la sucedieron en materia de laicidad, son resultado del triunfo político y militar de los liberales, (p. 43)

Con tales antecedentes es posible llegar a determinar que en materia de declaración expresa de la educación laica, México se anticipa a Guatemala, a nivel de leyes estatales, no así a nivel Constitucional.

Por su parte, el país considerado el más laico de América Latina, el Uruguay, a través de la obra de reforma de la enseñanza primaria impulsada por el insigne educador José Pedro Varela, fue hasta en 1876, en que se estableció que la educación fuera gratuita, obligatoria y laica, para luego emitir el Decreto-Ley de Educación Común, el 23 de septiembre de 1877. Cabe hacer notar que se asiste a una declaración expresa de educación laica, no de rango constitucional sino a nivel de ley ordinaria. Como señala Bralich "Esta reforma -a partir de un proyecto de Varela más removedor- se concretó en una estructura centralizada con un Inspector Nacional de Instrucción Primaria, una Dirección general de 7 miembros y autoridades departamentales." (s. f., p. 2). En una versión posterior se cambia a la escuela pública sería gratuita, obligatoria y con enseñanza de la religión católica, excepto para los niños cuyos padres se opusiesen.

Como se identifica por analistas que siendo Chile uno de los primeros países en crear leyes Generales de Educación que definió su sistema público de enseñanza (1860: Ley Orgánica de Instrucción Primaria); seguido por Venezuela (1870), Uruguay (1877) y Argentina (1884); a pesar de lo cual la condición laica no fue un tema prioritario en la fase inicial, como señala Parada, "Por esto es importante en 1860, la promulgación de la Ley Orgánica de Educación. El Estado asumió la responsabilidad de la educación primaria, garantizando la gratuidad de la enseñanza no importando género. Permitió la gratuidad de la enseñanza primaria y la incipiente preocupación del Estado por los problemas de las condiciones labores de los profesores, del analfabetismo, del ausentismo escolar, de la infraestructura y de las dependencias escolares." (2011, p. 105)

Como puede establecerse en 1860 no hay declaración expresa del reconocimiento de una educación laica. Ambas culturas la católica y la laica vivieron lado a lado en

la sociedad y el sistema político en gran parte de la historia chilena. Situándose alrededor de la década de 1960, que resultado de los cambios surgidos después del Concilio Vaticano II, que se crearon acercamientos entre ambas institucionalidades que fueron reduciendo la confesionalidad educativa.

En Argentina, la Ley 1.420 estableció que la educación debía ser universal, común, mixta, gratuita, obligatoria y neutra y subrayó la existencia de la escuela pública al alcance de todos bajo la responsabilidad del Estado, lo hizo hasta en 1884, debate que dio inicio en el Congreso Pedagógico celebrado en 1882, y en donde el célebre pedagogo José Faustino Sarmiento, defendió la neutralidad de la constitución nacional en materia de educación, frente a la iniciativa opositora que pretendía imponer en la escuela oficial la enseñanza religiosa.

En Venezuela, los objetivos del Decreto del Presidente venezolano Antonio Guzmán Blanco referido a la Instrucción Primaria gratuita y obligatoria, se emitió en fecha 27 de junio de 1870, y no se harán realidad sino a partir de 1958. Señala Fernández R. (s. f.) que “El primer congreso pedagógico venezolano reunido en 1895 se fracturó a consecuencia del debate allí planteado sobre escuela laica y escuela confesional y el Código de Instrucción Pública aprobado en 1897 tiene como idea aspiradora de su articulado las ideas de la pedagogía positivista.”

Por su parte en Colombia, señala Moraforero (1995, p. 4) “Se había impuesto la neutralidad religiosa desde la Reforma Radical de 1875, (…) quedaba establecido el laicismo como doctrina de la educación. En Colombia, se volvió al catolicismo con la constitución de 1886.”

En Ecuador, en un estudio sobre el ilustre educador Eloy Alfaro, del Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, (2012), señala, “A la cabeza de ellas está la reforma impuesta en el campo educativo. La primera Constitución liberal de 1897 declaró la enseñanza libre, disponiendo que la primaria sea gratuita y obligatoria, costeada por fondos públicos. La de 1906 proclamó que la enseñanza oficial y la

costeada por las municipalidades son “esencialmente seglares y laicas” (p 33). (…) “Son las Constituciones liberales de 1897 y, sobre todo la de 1906 considerada como la “Carta Magna” del liberalismo, las que definitivamente consagraron la separación entre Estado e iglesia, definieron abiertamente la libertad de conciencia, opinión y de cultos, introdujeron los principios de la legislación civil e implantaron el laicismo, secularizando la cultura.” (p. 33).

Mientras en el Perú, en el Reglamento de Instrucción Pública para las Escuelas y Colegios de la República, emitido en 1850, y que fue considerado como la primera Ley de Instrucción Pública, tan solo se limita a establecer que la instrucción y educación públicas deben garantizarse por el Estado; sin la más mínima alusión a la educación laica.

Como señalan Dobreé y Bareiro (2005, p. 59),

> En América Latina, las disputas por la laicización de la educación han estado estrechamente relacionadas con la formación de los Estados nacionales a partir del siglo XIX. Una vez superadas las luchas de independencia, las clases dirigentes de la oligarquía criolla emprendieron un proyecto de construcción de estados independientes, cuyo principal propósito consistía en sumarse a los procesos de modernización y desarrollo impulsados por el capitalismo occidental.

En ese sentido cabe reconocer que el proceso de proto-laicización o laicismo educativo implícito que principia a impulsar Mariano Gálvez, en la primera generación liberal en el Estado de Guatemala, articulado a la iniciativa de la segunda generación liberal de Justo Rufino Barrios y de su actor emergente Lorenzo Montufar, que logra plasmar la educación laica en forma expresa a nivel constitucional, se anticipa a todo una región latinoamericana y con ello se adelanta con su iniciativa a figuras de la talla Faustino Sarmientos, José Pedro Varela, Eloy Alfaro, Eugenio María de Hostos, entro otros como pioneros de la causa del laicismo

educativo en Hispanoamérica, y que es en lo que consiste el segundo hallazgo en el presente período del paradigma liberal-positivista.

Formación docente

La problemática de la formación docente representó en la segunda generación liberal, el segundo aspecto de prioridad a atender, luego del rescate de la educación del poder confesional. Así lo determina en 1875, el que sea la segunda ley que se aprueba, la de la creación de la Escuela Normal, conscientes que esa había sido una tarea compleja y pendiente en la primera generación liberal, y a la cual la juzgan como estratégica en la transformación educativa que buscan construir.

El concepto de Escuela Normal surgió en Francia a finales del siglo XVIIII y desde su origen se concibió como un centro en el que no se enseña ciencia en general sino el proceso científico y el arte de enseñar, su concepto deriva de establecer normas para la enseñanza. Tal concepto se extrapoló a América, y en algún caso aunado al positivismo en boga, se saturó de contenidos científicos, cuya aplicación implicó una compleja accesibilidad. Esto no fue la excepción en la experiencia guatemalteca, la que ante la falta de tradición en el tema de formación docente, como acción pionera representó una tarea de ensayo y error, derivado en parte de la necesaria comparación de experiencias de otros contextos; lo que conllevó constantes procesos de revisionismo, en lo que ajustar la sistemática de la relación entre un plan de estudios docentes y el plan de estudios de la primera y la segunda instrucción se convirtió en un verdadero desafió a afrontar. Las tablas de correlación que se describen a continuación ilustran hasta donde la sistematicidad se logró verificar.

Tabla No. 33

Reorganización del Plan de Estudios de la Escuela Normal
6 de diciembre de 1876

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

Tabla No. 34

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

Tabla No. 35
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

Tabla No. 36

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 • Algebra 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

Tabla No. 37

PROGRAMA DE LAS ESCUELAS NORMALES.

Primer año.	*Segundo año.*	*Tercer año.*	*Cuarto año.*
Gramática castellana.	Botánica y mineralogia.	Fisiología é Higiene.	Meteorología teórico-práctica.
Inglés.			Teneduría de libros.
Aritmética.	Algebra.	Geometría.	Mecánica, Física y Química.
Cosmografía y Geografía física.	Geografía é Historia de Centro-América.	Geografía descriptiva.	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).

La Reforma liberal de 1871, en el campo educativo importó el paradigma liberal-positivista, y desde el escenario macro de la política nacional determinó

constitucionalmente el Estado laico y la educación laica, lo que implicó la supresión de la República católica, lo que a su vez representó que el catolicismo pasaba a ser una opción más en el imaginario religioso, que no le restaba continuara siendo secularmente una mayoría poblacional incidente.

La férrea oposición eclesiástica y conservadora reminiscencia de la contra-reforma ultramontana, contrarrestó con todos los recursos a su alcance el reconocimiento del Estado y la educación laica, ante la amenaza que el Estado liberal podía llegar tan lejos como en Colombia o en la misma Italia, no se diga México, que se tenía a la vecindad, que venía siendo una referencia directa y cuya lucha de sus liberales con Benito Juárez a la cabeza además de política había sido militar. Y como señala Serrano, “La experiencia externa acrecentó su temor. Los liberales habían sido duros en la argumentación doctrinaria, pero respetuosos del sentimiento religioso.” (2008, p. 201)

La República católica por la que el criollismo conservador había decretado a la religión católica como religión del Estado y a la Iglesia católica como rectora de la educación nacional, quedó enterrada con la conquista constitucional del Estado y la educación laicos “… en un sistema político liberal que consagraba la igualdad ante la ley.” (Serrano, 2008, p. 19)

Si bien el liberalismo de la segunda generación logra llevar el laicismo al Estado y a la educación, este fue un alcance incipiente dado que no posibilita se consolide social y culturalmente, es decir se secularice. En buena parte porque si bien se apostó al cambio generacional devenido de la transformación educativa, no se preparó los cuadros de relevo emergente en el liderazgo político, ni se democratizó la gestión, sino se manejó desde un autoritarismo propio de los regímenes dictatoriales, devenido desde la figura del presidente Justo Rufino Barrios, cuyo absolutismo de decisión y competencia, llevó al colapso al liberalismo de línea ortodoxa representado en la primera y segunda generación, cuando él siendo su líder máximo y absoluto es objeto de un complot no esclarecido y cae muerto en

campaña militar en 1885, a solo seis años de haberse logrado constitucionalmente el carácter de Estado y educación laicos.

Aunque a veces la dictadura se explicita cuando esta se asienta en un progresismo que contrarresta a su vez el advenimiento de otra dictadura que niega tal progreso, como es el caso de Barrios, o como lo refiere Zeceña. “Este fue su papel histórico. Fue tirano porque la tiranía se hizo indispensable para consolidar la paz, salvar la Reforma y robustecer el principio de autoridad en aquella época turbulenta.” (1957, p. 112), sin embargo, la creencia de que todo estaba alcanzado y la imposibilidad de una reversión de lo logrado, no visualizó la alternativa de una transferencia que fuese garante de un relevo que sostuviera las conquistas emprendidas. Fue así como dicho deceso presidencial develó que la centralidad del poder devenido de una gestión dictatorial generó un escenario en que la segunda generación liberal no se encontraba preparada para una sucesión abrupta del liderazgo que condujera la transición del programa liberal en el marco de los postulados fundantes de la Reforma; sin ese liderazgo necesario tales postulados se fueron sesgando en las futuras generaciones liberales.

Pero también de alguna forma, la muerte exoneró al Presidente Barrios, de uno de los momentos más retrógrados de la historia, ya que su gobierno había suscrito un año antes de su muerte -1884- un nuevo Concordato con el Vaticano, solo pendiente de ser ratificado, que venía a contradecir el reconocimiento del Estado laico y a generar “…un convenio con el Papa León XIII para allanar los puntos de la Reforma que el fanatismo combatía, imaginándolos y proclamándolos inaceptables…” (Lainfiesta, 1975, p. 294). A la muerte de Barrios se suspendió la citada ratificación, y con ello se evitó el lastre histórico sobre la memoria del presidente Barrios, quien había liderado las más confrontativa y desafiante lucha contra la jerarquía eclesiástica y quién había derrumbado la República católica en nombre de un liberalismo cuya consigna fundamental residía en la separación Estado-Iglesia.

Más de alguien de los cronistas del liberalismo ha sostenido que después de Barrios no había quién prorrogara el programa liberal desde sus postulados originales; sin embargo, lo había y quién pudo haber sido el más adecuado continuador del legado liberal, con una formación doctrinal y académica mayor que el propio Barrios, y de hecho uno de los más comprometidos ideólogos de la Reforma, como lo fue Lorenzo Montufar, en exilio y en entredicho con el mismo Barrios en los años finales de su gestión, que incluso buscó en las elecciones de 1892 sucederlo en la presidencia sin éxito, debido a la falta de unidad que el partido liberal no logró alcanzar, y a la amenaza que para el sector conservador-confesional representaba la participación de Montufar como continuador ortodoxo del programa liberal y su compromiso con la profundización del Estado laico.

4.4. Análisis Interpretativo del Contexto Educativo del cuarto período 1885-1944 y la prevalencia del Paradigma Positivista-Conservador

La Reforma Liberal de 1871 produjo la transición de un régimen político de República católica al de una República nacional, que no necesariamente implicó que los sectores conservador y confesional se disminuyeran tan solo se le restringiera de las atribuciones propias del Estado, entre ellas la de educación. Pero dicha continuidad hizo posible el surgimiento de alianzas entre conservadores y liberales, que caracterizaron a las generaciones liberales que siguieron a la segunda generación de la Reforma del 71, en las que con el tiempo el sector conservador cooptó al liberal, derivando en una facción liberal-conservadora que fue la que dirigió los destinos de la nación en el período de 1885 a 1944, y en donde en materia educativa se configuró el paradigma positivista-conservador.

La jerarquía eclesiástica del catolicismo fue hábil en limitar todo efecto de secularización social y cultural, aceptó su nuevo rol dentro de una modernidad irreversible, que políticamente se erigía en Estados nacionales desde donde asumía la rectoría de la educación pública o estatal, como señala al respecto Serrano (2008, p. 22).

> El catolicismo tuvo que aceptar su retiro de lo público y de su frontera con lo privado. El catolicismo tuvo que aceptar su retiro de lo público como sinónimo de lo estatal, tuvo que aceptar el hecho que no era el origen de la legitimidad política y que la igualdad ante la ley significaba el pluralismo religioso. Pero la iglesia se fue incorporando, muy a pesar suyo doctrinariamente, a la esfera pública moderna, a ese espacio que no es estatal, pero que tampoco es privado en un sentido de intimista o siquiera individual o doméstico, sino aquel que finalmente hemos terminado por llamar sociedad civil.

El papel del sector eclesiástico en relación a la educación fue de reconocer que la educación confesional, devenida de la rectoría religiosa había sido una batalla perdida en la parte final del siglo XIX, y que tocaba perfilar una estrategia para insertarse como un poder indirecto e influyente en el quehacer educativo, especialmente en lo relativo a planes y contenidos de estudio.

Otra de las reconfiguraciones del catolicismo del siglo XX, fue la cooptación de un sector del liberalismo, de donde surge el liberalismo católico como el resultado de las alianzas con los conservadores, como se señalara:

> El liberalismo católico no era laxo en materias dogmáticas ni menos indiferente en materias de fe o privatizador del culto (si la religión necesita libertad, también la libertad necesita la religión dijo Montalembert en Malinas). (Serrano, 2008)

La continuidad del positivismo como concepción pedagógica se constituye en el paradigma dominante con lo cual finaliza el siglo XIX, y mientras para diversos países de Latinoamérica su hegemonía la llevó hasta finales del siglo XIX en la educación guatemalteca su presencia se identifica hasta pasado la mitad del siglo XX, que conlleva la concepción del mundo no desde una realidad nacional, sino desde el enfoque del conocimiento occidental europeizado, pretendiéndose sin lograrse una visión logrocéntrica o de racionalidad científica, que conduce a un contenido de aprendizaje fragmentado en áreas y asignaturas.

El modelo de formación “instruccionista” –positivista-, hace vigente el método objetivista en todo ese tramo cronológico que se identificó, que excluye que la educación se asuma como experiencia de vida; por su incongruencia con la realidad cultural y social del contexto nacional. Y en esa separación del uno y su entorno subyace el autoritarismo educativo de la enseñanza memorística y repetitiva. Prevalece el objetivismo del conocimiento al que solo se debe asimilarlo, repetirlo, replicarlo y copiarlo.

El dogma de la ciencia positiva como creencia busca sustituir el dogma confesional en el afán de que no retome vigencia el aprendizaje oscurantista, siendo así que se pretende ordenar el sistema educativo en función de este objetivo para que los postulados de progreso, libertad y republicanismo se preserven entre generaciones; un ejemplo de ello, lo hacen las asignaturas que comprendían el pensum de estudios de la proyectada Escuela Normal Superior con cursos de especialización en Fisiología, Física y Química, Cultura Física y Ciencias políticas y Sociales.

La racionalidad positivista en la educación circunscribe su contenido de la realidad a una entidad idealizada y a un “deber ser”, que contrasta con las condiciones reales de la educación en que se insertan tales postulados. Se da un empoderamiento de contenidos importados a la realidad y a la utilidad social que trascienden el ámbito contextual. Se presenta un afán de enseñar los conocimientos de afuera asumiéndolos culturalmente como superiores.

El método positivista, surgió en los procesos educativos de la Reforma Liberal, con la finalidad de formar a un individuo que sirviera al Estado y no al poder confesional, un Estado que teóricamente promoviera la convivencia democrática y el progreso social. Sin embargo, los contenidos educativos de la propuesta positivista, estaban elaborados en función de poblaciones urbanas por lo mismo no respondían a la diversidad social y cultural del país, su diseño estaba pensado para un determinado nivel o estrato social, que no era inclusivo de todos.

Sin embargo más allá de los contenidos de los planes o programas de estudio, la educación seguía arrastrando un rezago estructural que trascendía lo confesional y laico de la educación, pero que hundía sus raíces en el modelo de desarrollo colonial excluyente y opresivo, y que los distintos gobiernos liberales que se sucedieron no pudieron resolverlo. Es así como en las primeras décadas del siglo XX se arrastraba un índice mayor del 95 % de analfabetismo, una carencia de maestros que hacía que mayoritariamente la educación se encontrara en manos de maestros empíricos carentes de formación docente, un déficit de escuelas que determinaban la baja

cobertura educativa y cuyo acceso a la escuela primaria llegaba apenas a las cabeceras departamentales.

Durante todo el período de gubernatura liberal posterior al proceso de la Reforma de1871, que abarca de 1885 a 1944 que implica un período de 59 años, en donde se identifica avances en materia educativa fue en la década de los años 20 durante la sucesión de los gobiernos de José María Orellana (1921-1926) y Lázaro Chacón (1926-1930).

El contexto educativo que tales gobernantes afrontaron se caracterizó como se anotó por una educación cuya crisis que se arrastraba es el caso del período de Lázaro Chacón evidenciaba datos como los siguientes:

> (…) la falta de maestros calificados. En el gobierno anterior */Orellana/* se había hecho el cálculo de unos 445 maestros titulados, y 2,652 maestros empíricos. Para 1927, si bien había habido un aumento, la magnitud del problema no permitía que el cambio fuera significativo. Se calculaba para entonces 728 maestros titulados y 2,856 empíricos, lo cual implica que si en 1923 el 14% de los maestros eran titulados y el 86% empíricos, en 1927 sólo el 20 por ciento tenían título, mientras el 80% no. (Fuentes, 2012, p. 15).

Esta crítica situación condujo a que se surgiera en medios de comunicación y círculos de intelectuales el debate por la problemática de la educación nacional, y en especial la crisis del analfabetismo y su impacto en la construcción de ciudadanía con miras a la formación de una nación de cara a la modernidad. En tal debate un tema central fue la situación del indígena, el cual desde luego se abordaba desde las teorías de asimilismo cultural propias de la época, devenidas de un liberalismo para el que lo igualitario lo asumía desde lo formal de la ley, y la diversidad cultural no existía. De acuerdo a dicho contexto se emitieron las resoluciones del Congreso Pedagógico Centroamericano de 1893, se recogió la influencia el liberalismo mexicano especialmente de la corriente culturalista de Vasconcelos, y en ese

contexto se formuló la célebre Tesis de Miguel Ángel Asturias y se vertieron las diversas lecturas y discursos sobre la resolución de la problemática indígena. [41]

Cobra importancia especial en los períodos gubernamentales de Orellana y Chacón, y más acentuado en éste último a quién se le señala de una relación más moderada con diversos sectores entre ellos la Iglesia, la presencia en ambos períodos de un círculo de intelectuales que buscaron impulsar un proyecto educativo que reformulara las condiciones que superaran la crisis educativa y redefinieran una visión distinta de Estado. Al respecto documenta González-Ritcher, que:

> En 1922 José María Orellana dio muestras de tener un carácter más cercano al de sus antecesores liberales de fin de siglo que al de Estrada Cabrera con su actitud ante el clero. Este último, acostumbrado como estaba a tener incidencia directa en la política del país, quiso intervenir en el nuevo gobierno a lo que el Presidente respondió con abiertas acusaciones de que el clero intentaba acabar con las costumbres locales, causando intranquilidad, terminando este altercado en la expulsión del Arzobispo Luis Javier Muñoz y Capurón y de varios miembros de su personal, entre ellos el futuro Arzobispo Mariano Rossell Arellano. Del lado de éstos se aprovechó a expulsar también a todos los jesuitas y los sacerdotes extranjeros que habían llegado al país desde principios de siglo, retomando segmentos de la reglamentación de la época de

[41] La tesis de Miguel Ángel Asturias (1923) refleja la renovada preocupación de la época por la educación del indígena, vista como una función civilizadora y necesaria para la integración de la población rural al sistema educativo y político, que para entonces no contemplaba responder a sus necesidades puntuales ni su imaginario cultural, sino unificar y centralizar la educación de todo el país. Esta iniciativa, de carácter positivista, había sido discutida en el Congreso Pedagógico Centroamericano de 1893 y retomada por el Congreso Pedagógico de 1923. “La escuela es donde debe principiarse la campaña nacionalista, una de cuyas bases es la identidad de idioma. La educación de los adultos también debe emprenderse la tarea a este fin, perseguirá preparar al indio para una más sana comprensión de sus relaciones sociales, combatir sus supersticiones sin herirle, darle nuevos medios de cultivo y hacerle tomar conocimiento de sus derechos de ciudadano, de las obligaciones correlativas y del aseo personal que tan descuidado existe, entre ellos. Puede que la educación nos salve del peligro, sin embargo, siempre dentro de un terreno optimista, pienso que no es bastante medicamento para nuestro mal”, escribió Asturias. (Citado en González-Ritcher, 2016; p 2).

> la Reforma Liberal. Estas medidas, sin embargo, colaboraron con la impopularidad del Presidente entre gran parte del pueblo, principalmente entre las mujeres, que seguía siendo primordialmente católico y defendía a la Iglesia. Sin embargo los esfuerzos de defender al Arzobispo y lograr su retorno fueron inútiles y no se lograron hasta después de la muerte de Orellana. (2016, pp. 3-4)

Dicho círculo de académicos les denomina la investigadora Marta Casaús “redes intelectuales” que se forman alrededor de un proyecto que vincula a un determinado grupo de actores sociales. Las citadas redes como se indicó se visualizan en los gobiernos de Orellana y Chacón, en donde surgen indicadores de eventos comunes y de una continuidad que evidencia la presencia de un proyecto tras bambalinas en el campo educativo en ambos gobiernos, algunos de tales indicadores se contrastan en la tabla siguiente:

Tabla No. 38

Análisis comparado de correlación de acciones educativas en los gobiernos de Orellana y Chacón

José María Orellana (1921-1926)	Lázaro Chacón (1926-1930).
• **Se organiza el Congreso Pedagógico de 1923, con la participación del magisterio, conocida como Reforma Escolar.** • **Se impulsa una reforma de planes y programas de estudio.** • **Se diseña la Escuela Normal Superior.** • **Creación de la Escuela Normal de Preceptores.** • **Becas a los más aventajados estudiantes de magisterio para continuar estudios de pedagogía en el extranjero.**	• **Se organiza el Congreso Pedagógico de 1929, con la participación del magisterio.** • **Se da continuidad revisándose los planes y programas de estudio.** • **Se da continuidad y se pone en práctica la Escuela Normal Superior.** • **Creación de la Escuela Normal de Párvulos,** • **Becas a los más aventajados estudiantes de magisterio para continuar estudios de pedagogía en el extranjero.**

Fuente: Análisis de la presente investigación.

Los indicadores citados evidencian una similitud y continuidad de gestión entre ambos gobiernos en proyectos comunes, y eso solo se posibilita en donde también hay similitud de ideas y consecuentemente de ideólogos. A tal hecho Marta Casaús lo configura en una red, y a la cual le da seguimiento Regina Fuentes Oliva (2007), específicamente para el caso de educación con énfasis en el período de Lázaro Chacón, en donde se dio continuidad y profundidad a un proyecto educativo que no pudo concretarse debido a la recesión económica que se vivió en la época y también a la finalización inconclusa del gobierno del presidente Chacón. El gobierno que lo sucedió de Jorge Ubico, representó un retroceso en los pocos avances obtenidos en materia educativa, pero sobretodo significó también la pérdida de la continuidad del citado proyecto, el cual era el fruto de procesos de reflexión de un grupo de intelectuales guatemaltecos, integrados a una red internacional de naturaleza espiritualista liderada desde la doctrina teosófica del pensador Alberto Masferrer.

Desde la red fue objeto de preocupación el análisis y estudio sobre la situación del analfabetismo, en cuanto a cómo abordar la *desanalfabetización* desde un proyecto nacional de inclusión con especial énfasis en la población indígena, y llegó incluso en el período del presidente Chacón, a ser objeto de un proyecto ley para la desanalfabetización presentado por César Izaguirre, que no logró prosperar ante la abrupta irrupción del gobierno de Lázaro Chacón. Así mismo se reflexionó sobre cómo refundar la nación y su integración a la modernidad de acuerdo a los avances del siglo, lo cual pasaba por la definición de la clase de educación a requerir para formar el tipo de ciudadanía que respondiera a los desafíos contemporáneos.

Como reafirma al respecto Fuentes (2007, p. 10):

> El proyecto educativo de la red se concentraba en la desanalfabetización. La construcción de un Estado nacional, la concesión de derechos ciudadanos no podía, a juicio de estos hombres, recaer en personas analfabetas que podían ser manipuladas, en masas incultas que eran arrastradas por cualquier aprendiz de dictador que pudiera volver a surgir. Otro elemento importante lo constituía la

> profesionalización del magisterio, aspecto de suma importancia para lograr una nación culta y con la capacidad de tomar decisiones políticas adecuadas.

Dicha red se agrupaba alrededor como se ha dicho de una doctrina espiritual conocida como “Vitalismo Teosófico”,[42] que como señala Casaús, se conformó en el discurso alternativo de las élites intelectuales centroamericanas en las décadas de 1920 y 1930, encontrándose entre sus principales difusores a: Porfirio Barba Jacob, Carlos Wyld Ospina y Alberto Masferrer.

> El vitalismo y la teosofía aparecieron en Centroamérica como doctrinas filosóficas complementarias, que dieron origen a un movimiento social y político que llamamos espiritualismo nacionalista o vitalismo teosófico, ya que produjo varios movimientos sociales, redes de intelectuales y partidos políticos que supusieron una alternativa político-cultural y que se plasmaron en un proyecto regional de gran envergadura como fue el unionismo centroamericano de las décadas de 1920 y 1930. (…) Las dos grandes posturas enfrentadas entre sí van a proceder de dos generaciones de intelectuales, la de 1910 y la de 1920 influidas por dos corrientes de pensamiento opuestas: el espiritualismo nacionalista propio de la vertiente espiritista y teósofa de importantes autores y autoras como Vasconcelos, Gabriela Mistral o Sandino y la vertiente positivista racialista heredera del darwinismo spenceriano y del liberalismo, bajo la influencia de Taine, Le Bon, Sarmiento, Ingenieros. (Casaús, 2008, p. 210)

---

[42] Masferrer cuando se refiere al «vitalismo» señala ese valor supremo que le concede a la «vida» como el fundamento de la existencia humana. Y propone un sistema social que garantice la vida de todos los seres en general y principalmente de todos los seres humanos. Y cuando habla de vida, efectivamente habla de la vida material y de sus satisfactores primordiales para garantizar una vida digna. José Miranda un asiduo seguidor de Masferrer, (…) señalaba al respecto de esta doctrina: El vitalismo es doctrina del liberalismo económico de izquierda, siglo XX, autóctona centroamericana, sin afeites europeos, ni sur o norteamericanos, aunque desde luego tenga algún paralelismo con otras doctrinas, porque las ideas son universales como el hombre y su originalidad es relativa a la forma y no al fondo; pero en su aplicación ha de adaptarse al ambiente sin desnaturalizarse, porque tiene definidos sus propios contornos. (Citado en Fuentes, 2007, p. 16)

En un primer momento que comprende el gobierno del presidente Orellana, puede decirse que toma forma la socialización de las ideas doctrinarias del Vitalismo Teosófico, y se va consolidando la Red de intelectuales, filtrándose en el contexto educativo nacional, para esa tarea aparece como figura clave la de Abraham Cabrera, Ministro de Educación en ambos gobiernos, así como en el liderazgo de ambos Congresos Pedagógicos el de 1923 y el 1929, en donde por primera vez se evidencia la estrategia participativa de convocar al magisterio nacional, como principal actor del quehacer educativo, y conjuntamente se extraen conclusiones y recomendaciones para orientar los cambios necesarios en el contexto educativo nacional en la línea de una doctrina y un proyecto entre bambalinas. Tal iniciativa rompe la tradición verticalista tanto en la experiencia confesional como en la liberal de la jerarquización de decisiones en el campo educativo y empodera la socialización y el consenso de ideas algo muy propio de la base doctrinaria.

Un segundo momento lo hace el gobierno de Lázaro Chacón, en donde la Red pareciera que profundiza su proyecto mediante la garantización de la continuidad del mismo. En ese período se produce como se anotó el proceso de reforma a la Ley de Instrucción Pública -1927-, y entre sus innovaciones se encuentra la creación de una figura inédita como lo es el Consejo Nacional de Educación, que pareciera responde al espacio para que diversas propuestas de la Red se pudieran trasladar, con la mira de asegurar un esfuerzo sostenido de las mismas.

En este período es importante anotar el intercambio de relaciones entre el gobierno de Lázaro Chacón y Alberto Masferrer [43]

[43] De acuerdo con la carta que Masferrer le dirige a Lázaro Chacón (…), publicada por el gobierno de Guatemala en 1929, (…) En él se analizan las consecuencias, que a nivel individual pero sobre todo a nivel social, devienen del analfabetismo. Llama la atención sobre la necesidad de conformar una nación como eje para erradicar los males que aquejan a la sociedad. Señala al analfabetismo como la causa principal de la dependencia y atraso de la sociedad, evidente tanto a nivel individual como social: “un pueblo analfabeto será sin remedio, el esclavo de un grupo de perversos de su propio suelo, o la presa fácil de cualquiera nación poderosa que desee absorberlo o dominarlo (..) Citado en Fuentes (2012, p. 11).

Al respecto señala Fuentes:

> Un aspecto muy interesante del trabajo que se hizo en materia educativa y que nos aporta más pruebas de la influencia de la red en el gobierno, fue una importante publicación de un par de libros claves para el tema. El gobierno patrocinó la reproducción de cinco mil ejemplares de los libros *Leer y Escribir* y *La cultura por medio del libro* escritos por Alberto Masferrer. (…) durante el gobierno del General Chacón, Masferrer visitó Guatemala en mayo de 1929 y fue recibido de forma oficial por Eduardo Mayora, director del Diario Oficial y Alfredo Carrillo Ramírez subsecretario de Educación Pública. Este hecho nos revela también la relación que tenía Masferrer con el presidente guatemalteco. (2007, p. 50)

Desde la investigación de Fuentes, se identifican varios sitios vinculados a la Red de intelectuales y a la vez directa o indirectamente promotores del proyecto educativo, es así como señala: “Es importante comprender la vinculación de esta red con la teosofía, las logias masónicas, los espiritualistas y espiritistas. Las logias masónicas, los congresos espíritas, redes teosóficas, etc., constituyeron importantes espacios de sociabilidad para esta red”. (2007, p. 72) Y luego relaciona:

> Esta red cuyo proyecto común se centraba alrededor de las ideas vitalistas apoyó de manera directa al General Chacón y vio en él la oportunidad de llevarlas a la práctica. Apoyo decisivo para que en las elecciones que fueron convocadas casi de inmediato, Chacón ganara la presidencia. Nos parece que el vínculo que lo unía con esta red intelectual era su pertenencia a las mismas logias masónicas. Aunque la influencia es evidente ya en el gobierno de José María Orellana (quien también era masón)… (2007, pp. 35-36)

La referida vinculación se asocia a la elección a la presidencia de Lázaro Chacón, en el sentido que desde tales instancias se generó apoyo con tal propósito, y sin duda que puede identificarse afinidad con la mencionada candidatura dado que frente a la

otra alternativa electiva que era Jorge Ubico, en donde las posibilidades de correlación del proyecto educativo reflejaban menos factibilidad, la tendencia hacia Chacón se ve explicable; sin embargo, erigirse como factor de apoyo directo no era posible dado que representaban verdaderas minorías elitistas, en el sentido de ser agrupaciones selectivas y algunas hasta iniciáticas, por lo que eran electoralmente escasamente influyentes.

De dicha Red la investigadora Fuentes (2007) identifica algunos nombres vinculados a la misma que hicieron gobierno como parte del gabinete de ministros tanto en la gestión de José María Orellana y Lázaro Chacón:

- Ministros de Gobernación y Justicia: (1922), Bernardo Alvarado Tello, (1927-1928), Alberto Paz y Paz, (1929) Carlos O. Zachrisson
- Ministro de Agricultura: (1927) Mariano López Pacheco,
- Ministro de Hacienda y Crédito Público: (1927) R. Felipe Solares
- Ministros de Educación: (1922), (1927) Abraham Cabrera, (1927) Carlos Federico Mora y J. Antonio Villacorta C., (1928) J. Antonio Villacorta C. (1929) Abraham Cabrera; subsecretario de Educación: Alfredo Carrillo Ramírez,

Por su parte Casaús, estructura la que denomina “Red de Alberto Mansferrer”, y en ella integra la crema y nata en esa época de la intelectualidad del país: Carlos Samayoa Chinchilla, Flavio Guillén, Epaminondas Quintana, Enrique Gómez Carrillo, Máximo Soto Hall, Ramón Aceña Durán, Rafael Arévalo Martínez, Federico Hernández de León, David Vela, Eduardo Mayora, Carlos Wyld Ospina, Fernando Juárez Muñoz, Alberto Velásquez, Adrián Recinos, entre otros.

Entre ambos listados se hace posible esclarecer la relación que la investigadora Fuentes hace con las logias masónicas, pero en este caso cabe precisar, que más que logias lo que se identifica con los datos a la vista, es la participación de algunos masones en tal red que impulsaba el proyecto educativo “…que pretendía la construcción de un Estado nacional” (Fuentes, 2007, p. 50). Muy a diferencia de la

denuncia sin evidencia de los jesuitas en el período de la Reforma de 1871, sobre una pretendida participación de la masonería en los gobiernos de la segunda generación liberal, en esta ocasión si se hace posible identificar a diversos masones entre los listados revelados, como integrantes de dicha Red.

El proyecto educativo finalmente no alcanzó las perspectivas trazadas, requería para ello, su continuidad por lo menos en el gobierno inmediato; y fue allí donde todo se revirtió, se visualizaba que un gobierno liberal más en la transición por mucho que se encontrara el partido liberal fuertemente dividido, infiltrado y cooptado desde la fracasada gestión de la dictadura cabrerista, podía albergar posibilidades de seguimiento, más el gobierno sucesor de Jorge Ubico, que representa la declinación, negación y contradicción del programa gubernamental liberal, que condujo al liberalismo católico, resultó todo lo contrario, sus intereses no estaban puestos en un proyecto transformador, sino en uno controlador y fiscalizador de la vida social, en donde no había espacio para la autonomía de grupos máxime si su procedencia devenía de la academia y de la intelectualidad del país. [44]

Otro factor que incidió en que no prosperada el proyecto de la Red Masferer, lo fue el choque doctrinal con la corriente positivista, que se había arraigado en las élites del poder liberales como dogma científico. Para el sector del positivismo ortodoxo doctrinas como el vitalismo era metafísica pura, no le otorgaban reconocimiento científico, el cual era el único parámetro para validar un conocimiento. Y sin embargo los postulados axiomáticos del vitalismo no eran contradictorios del liberalismo ilustrado, por lo que los liberales de la Red, los asumieron como compatibles, tal los

---

[44] Relata Rafael Arévalo Martínez: “Pasemos a un caso de influencia yanqui que se puede mostrar como antecedente más lejano de la caída de Ubico. Este combatió a la Masonería, por celos instintivos contra otro poder que no fuera el suyo. Nos cuenta persona fidedigna que a principios del año 1943 el Ministro americano pidió una audiencia al dictador y ante él le dijo: que Roosevelt, el Presidente de los Estados Unidos, le había encargado de entregar un retrato suyo dedicado a sus Hermanos Masones en Guatemala y como por ser la Masonería una sociedad secreta él, el Ministro yanqui, no sabía a quienes entregarlo, suplicaba al general Ubico, a quién suponía conocerlos, que le hiciese llegar a sus manos. El general Ubico comprendió y dejó perseguir a la Masonería. (1984, p. 126)

casos de Lázaro Chacón y el resto de miembros de la Red. Pero se requería de tiempo que las nuevas doctrinas permearan las estructuras saturadas sobre todo en educación de la corriente positivista legado del liberalismo de la Reforma del 71. El Informe de la Comisión de Esclarecimiento Histórico lo define en los términos de:

> El proyecto de los liberales consistía en consolidar una cultura nacional, que se inspiraba en los principios positivistas del desarrollo material y del progreso científico y era tributaria de la *"cultura occidental",* a la cual, supuestamente, pertenecían los criollos y los ladinos. Tal proyecto requería de un Estado centralista y unitario que debía, en principio, homogeneizar a toda la población en torno al modelo de dicha cultura. El principal instrumento para lograrlo debía ser la educación *"obligatoria y gratuita para todos",* según la divisa liberal, cosa que en la práctica no pasó de ser una mera declaración. En su defecto, impuso la dominación del proyecto ladino. (1999, p-2, p. 91, pár. 256)

La otra hipótesis que maneja la investigadora Fuentes, es que tal proyecto educativo, se logra recuperar y ampliar en el gobierno de Juan José Arévalo, bajo la influencia en buena parte de la misma red de intelectuales. Desde la lectura de Fuentes se recoge la exposición siguiente:

> Si bien es cierto no tuvieron éxito, sirvieron de antecedente para las transformaciones que tuvieron lugar durante los gobiernos revolucionarios de 1944-54 (2007, p. 10)
>
> El proyecto educativo permaneció dormido durante el gobierno del nuevo dictador, hasta que luego de su derrocamiento en 1944, fue retomado por el nuevo gobierno al mando de un heredero de la década de 1920. (Fuentes-2 2012, p. 16)

A la referida hipótesis se le adicionan hechos que respaldan un alto grado de factibilidad, en principio el propio presidente Juan José Arévalo, no eran un desconocedor del mencionado proyecto educativo por su vinculación a las gestiones

tanto del presidente José María Orellana como del presidente Lázaro Chacón, de la cual se extraen las siguientes evidencias:

- En el gobierno de José María Orellana “a finales de 1925 Juan José Arévalo fue nombrado jefe del Almacén Escolar y con la ayuda de Luis Martínez Mont, secretario de la Dirección general de Educación Primaria, desarrolló un Proyecto de Reforma del Plan de Estudios para el Magisterio, en el que los estudios se organizaban por semestres. El ministro, sin embargo, al revisar la propuesta dijo no estar convencido del calendario semestral y por tal razón quedó en pausa pidiéndoles en cambio que prestaran su apoyo a la Sección Técnica en la reforma de su programa.” (González-Reitchie, 2016, p. 4)

- En el año de 1927 Lázaro Chacón, declaró a la obra “Método Nacional para Aprender Simultáneamente Dibujo, Lectura y Escritura” de Juan José Arévalo texto oficial en las Escuelas Públicas del país, haciendo el acuerdo de comprar cinco mil ejemplares.” (…) “Este texto proponía una nueva metodología de aprendizaje para el nivel primario que, sin embargo, no tenía la capacidad de resolver muchos de los problemas del sistema que en su mayor parte tenían que ver con lo organizativo.” (González-Reitchie, 2016, pp. 4-5).

- Lázaro Chacón dándole continuidad al programa iniciado por José María Orellana, del otorgamiento de becas al extranjero, para especializar recurso humano en el campo de la pedagogía, con miras a iniciar la profesionalización del magisterio, benefició con una de ellas a Juan José Arévalo, quién viajó a Argentina para doctorarse en pedagogía.

- La doctrina Masferrer que hizo suya la Red de intelectuales, asumió entre el eclecticismo de teosofía y espiritualismo también el de socialismo, más un enfoque distinto al socialismo materialista y al marxista, se hacía por consiguiente referencia a un socialismo “utópico” o “libertario”; y precisamente

el socialismo que abraza Juan José Arévalo, lo identifica como “socialismo espiritual o espiritualista”, el que describía como:

> Si llamamos “espiritualista” a este socialismo de postguerra, es porque en el mundo –como ahora en Guatemala- se producirá un vuelco fundamental en la escala de valores humanos. (…) El socialismo espiritualista superará la fórmula filosófica del nazismo, que solo concede personalidad al conductor, comenzará –como el liberalismo- por devolver a la personalidad moral y civil toda su majestad; pero irá más allá del liberalismo al cancelar la insularidad del hombre obligándolo a engarzarse en la atmosfera de los valores, las necesidades y los fines de la sociedad, entendida ésta simultáneamente como un organismo económico y como una entidad espiritual. La espiritual, sin embargo, regirá en esta vida, para fecundarlos, para infundirles sentido nacional. (1953, p. 132).

De tal extracto se desprende toda una afinidad ideológica con las doctrinas vitalista y espiritualista de la Red Masferrer, lo que puede conducir a la deducción que el mismo Arévalo no era ajeno a dicho ideario e incluso que en algún momento pudo haber sido parte de dicho movimiento, que tuvo ramificación hasta Argentina.

La coincidencia de pensamiento y obra entre fundamentalmente la gestión de Lázaro Chacón y Juan José Arévalo, reúne toda una correlación, solo suspendida por el gobierno retrogrado de Jorge Ubico, y recuperada, continuada y ampliada catorce años después en la Revolución de Octubre por Arévalo que sin duda se inspiró en tales antecedentes y sobre una base ideológica que se sostenía en ideas como la que exponía que: “Ser espiritualista no quiere decir, por otra parte, que despreciamos las preocupaciones materiales, connaturales al hombre. Sólo quiere decir que las necesidades espirituales del hombre, como la dignidad, la tranquilidad, la cultura, la religión, ocupan un lugar de preferencia frente a las llamadas urgencias materiales. “(Arévalo, 1953, pp. 166-167)

La tabla a continuación ilustra las similitudes entre la gestión de Lázaro Chacón y la de Juan José Arévalo:

Tabla No. 39

Correlación de continuidades entre los gobiernos de Chacón y de Arévalo

Gobiernos de Chacón	Gobierno de Arévalo
• **Se emite en 1926 la Ley de Trabajo como antecedente.**	• Se emite el Código de Trabajo
• **Se emiten reformas Constitucionales que inician la constitucionalización de la cuestión social.**	• Se emite toda una Constitución que promueve el desarrollo social.
• **Se aprueba en 1927 la Ley Orgánica y Reglamentaria del Personal Docente del Magisterio, que crea categorías de acuerdo al tiempo de servicio y aptitudes e incrementos salariales.**	• Se aprueba la Ley del Escalafón
• **Se reabre la Universidad**	• Se declara la autonomía universitaria a nivel constitucional • Se recupera la Universidad Popular
• **Se impulsa la Universidad Popular** • **Se desarrolla la Escuela Normal Superior**	• Se crea la Facultad de Humanidades • Creación del Comité Nacional de Alfabetización y aprobación de la Ley de Alfabetización Nacional
• **Se busca legislar sobre la alfabetización**	
• **Se mantiene la educación gratuita laica y obligatoria**	• Se mantiene la educación gratuita, laica y obligatoria

Fuente: Análisis de la presente investigación

Al momento de la transición gubernamental de la dictadura ubiquista a la Revolución de 1944 en el proceso electoral, la Red que había pasado catorce años al margen del proyecto educativo, empezó a su interno a dividirse y como señala Fuentes: “Una parte de los miembros de la red retoman algunos puntos de su agenda pendiente tras la caída de Ubico, y logran llevarlos a la práctica con el gobierno del Dr. Juan José Arévalo, aunque otra parte de la red, quizá la del

pensamiento más «utópico», quienes apoyaron la candidatura de Adrián Recinos, se separaron del proyecto político en el 44.” (2007, p. 73)

Durante la prolongada dictadura ubiquista cuya gestión se balanceó a un liberalismo conservador de inclinación católica, la Red pasó desapercibida y hasta cierta forma oculta especialmente al control religioso. Pero es difícil suponer que la Iglesia en los años veinte no haya tenido referencia del movimiento vitalista y espiritualista, dada la tendencia al control y persecución de lo que denominaban sectas paganas especialmente en la Iglesia pre-conciliar. Pero un caso es determinante en la correlación de hechos en la futura condena y animadversión que el arzobispo Mariano Rossell Arellano, le tuvo a los procesos de la Revolución del 44, y el que puede detectarse desde el gobierno de José María Orellana, en donde fue expulsado en 1922, conjuntamente con el arzobispo Luis Javier Muñoz y Capurón, y que tal como se deduce de varias de sus intervenciones el movimiento revolucionario no era más que la prolongación de otro gobierno liberal contrario a la libertad religiosa. Es por ello que Arévalo aclaró:

> Durante todo el siglo XX, Guatemala no ha sido ni liberal ni conservadora. Ha sido un pueblo inexpresado políticamente y gobernado por hombres vaciados ideológicamente. Para llamarse liberal, bastaba pronunciar un discurso el 30 de junio al pie de la Estatua de Justo Rufino, repitiendo el mismo vocabulario altisonante del siglo pasado. Para llamar a uno conservador bastaba con llevar el apellido Aycinena o que se le viera concurrir a misa los domingos. Así estábamos de ciegos y torpes en la apreciación de las ideas políticas de los guatemaltecos.” (1953, p. 120).

Con la dictadura de Jorge Ubico, finaliza un período especial de la historia del país y en especial implica el último gobierno de corte liberal y políticamente el entierro de dicho partido que deja para siempre el escenario de la política partidista nacional, en un total declive y negación de sus postulados doctrinales, como opción partidaria tuvieron el recorrido político más prolongado el cual descrito desde un proceso

generacional puede explicarse como una secuencian de continuidades y discontinuidades como la tabla a continuación lo ilustra:

Tabla No. 40

Secuencia histórica de las generaciones políticas liberales

Primera Generación 1832-1838	**Segunda Generación 1875-1885**	**Tercera Generación 1885-1898**	**Cuarta Generación 1898-1920**	**Quinta Generación 1921-1930**	**Sexta Generación 1930-1944**
Liberalismo Ilustrado Mariano Gálvez	**Liberalismo Reformador Y Positivista Miguel García Granados Justo Rufino Barrios**	**Liberalismo Conservador Manuel Lisandro Barrillas José María Reyna Barrios**	**Liberalismo Conservador Dictatorial Manuel Estrada Cabrera**	**Liberalismo Progresista José María Orellana Lázaro Chacón**	**Liberalismo Confesional Católico Dictatorial Jorge Ubico**

Fuente: Análisis de la presente investigación

4.5. Análisis Interpretativo del Contexto Educativo del quinto período 1944-2005 y la prevalencia de los Paradigmas Pos-positivista y Neo-Teológico

El período de estudio que abarca de 1944 al 2005, se identifica dentro de los paradigmas pos-positivista y neo-teológico, el primero visto desde lo pedagógico asiste a un cambio teórico, que originalmente se empezó a construir en el escenario internacional desde finales de los años cuarenta; pero que en Guatemala, inicia su incipiente aplicación aproximadamente a mediados de los años setenta, como lo es el modelo de planificación curricular.[45]

El paradigma Positivista-Tecnológico, que encuentra su mejor expresión en el modelo psico-educativo del conductismo, que inauguró la era de la programación curricular cerrada en objetivos, "…y que definió los objetivos educativos en términos operativos de los tipos de conducta en que se manifiestan." (Bolívar, 2008), fue el que en el período de los años 1970, 80 y 90 y parte del primer decenio del 2000, determinaron el desarrollo curricular en la educación guatemalteca, desde el modelo curricular conductista centrado en objetivos operativos y desde la teoría taxonómica de Bejamín Bloom, discípulo de Tyler. La introducción del concepto "currículum", en la educación nacional irrumpió con la tradición de los "programas y planes de estudio", que fue el modelo tradicional que imperó durante todo el período liberal, que respondían a listados de asignaturas –pensum de estudios- regularmente contenidos en disposiciones legales.

---

[45] Si bien es cierto, y reconocido por los diversos expertos que el currículum ingresa al mundo educativo a nivel internacional a fines del siglo XVI en el marco de la docencia de la universidad medieval, el currículum como campo de estudio inició su desarrollo a mediados del siglo XX con el aporte de Tylor (1949) y que marcó la etapa de la definición de la teoría del currículum. Surgimiento original que apareja la introducción del diagnóstico de necesidades, la definición de objetivos, los proceso centrados en la enseñanza desde una lógica racional y la tecnificación y racionalización de la enseñanza, que identifica el llamado "movimiento progresivo" en educación, que relega el modelo curricular de la década de los años 1920 y 1930 que transfería formas organizativas de la factoría industrial a la organización escolar. Consecuentemente la propuesta de Tylor desde la experiencia curricular estadounidense constituyó la base canónica de la planificación curricular que se extendió a todo el mundo occidental. (Bolívar, 2008). .

En el período de 1944 a 2005, se identifican cuatro momentos claves de cambio curricular los primeros permeados desde una teoría curricular incipiente y los segundos ya con un enfoque y desarrollo curricular definido, la tabla a continuación describe tales momentos curriculares claves:

Tabla No. 41

Correlación de cuatro momentos básicos de Reformas Educativas

Reforma Educativa A partir de 1944 Juan José Arévalo	**Reforma Educativa A partir de 1955 Castillo Armas**	**Reforma Educativa A partir de 1986 Vinicio Cerezo**	**Reforma Educativa A partir de 1997 Álvaro Arzú Alfonzo Portillo Oscar Berger**
• **Reforma de los Planes de Estudio de todos los niveles educativos** • **Creación del Comité Nacional de Alfabetización y aprobación de la Ley de Alfabetización Nacional** • **Ley del Escalafón del Magisterio Nacional** • **Ampliación de la enseñanza normal.** • **Se promueve la educación popular**	• Reforma a los Planes de estudio de todos los niveles educativos. • Se emiten bases para la Reforma Educativa. • Se organiza el Congreso Nacional de Educación. • Reforma a la Ley de Educación. • Creación del Consejo Técnico de Educación con una alta jerarquía institucional.	• Impulso al Proceso de Adecuación Curricular • Creación del Sistema de Mejoramiento y Adecuación Curricular (SIMAC) • Reforma al Plan de Estudios de los niveles Preprimario y Primario. • Desarrollo de la regionalidad educativa y la descentralidad curricular	• Integración de la Comisión Paritaria para la Reforma Educativa. • Elaboración del Diseño de la Reforma Educativa. • Integración de la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa. • Aprobación de los Currículum Nacional Base de los Niveles Preprimario, Primario y Medio Ciclo Básico.

Fuente: Análisis de la presente investigación

Por su parte el paradigma neo-teológico responde al giro doctrinal que experimentó la Iglesia católica, resultado del Concilio Vaticano II, que generó por primera vez en la historia del catolicismo el reconocimiento de la separación Estado-Iglesia, que vino a replantear el rol de la Iglesia católica ante espacios estatales tan disputados como la educación. Para la Revolución de Octubre de 1944, el Concilio, llegó tarde, y le tocó afrontar la jerarquía eclesial tradicional pre-conciliar, insensible al compromiso por el desarrollo social, de lo cual fueron genuinos representantes los arzobispos Mariano Rossell y Arellano y Mario Casariego y Acevedo.

Es así como a nivel de Iglesia Católica mundial, en el decenio de los años sesentas se llevó cabo el Concilio Vaticano II, convocado por el Papa Juan XXIII en 1962 y clausurado por el Papa Paulo VI en 1965. En opinión de sectores católicos tal Concilio representó el gran acontecimiento de la era moderna en el ámbito de la Iglesia, su finalidad fue una especie de "agiornamento", o sea, una puesta al día de la curia romana -el pequeño cuerpo de cardenales y obispos que controlan la política de la Iglesia bajo la guía del Papa-, que buscó renovar y revisar en sí misma su papel ante los impostergables cambios y avances de la modernidad.

El Concilio concitó posturas diversas y divididas al interno de la Iglesia Católica, y emergió y marcó la separación en dos sectores, el conservador o tradicionalista y el liberal o progresista. Desde la línea clerical conservadora, el Concilio representa la continuidad, no una revisión radical de la enseñanza de la Iglesia para los tiempos modernos, sostiene que no fue una ruptura con el pasado, sino una renovación de las tradiciones de la iglesia, otros rechazaron definitivamente las reformas del Concilio, por ejemplo la Sociedad de San Pio X. Para la postura liberal o progresista clerical, según lo ilustra el P. Julio Caldeira, IMC, "…fue el rompimiento con el modelo de cristiandad, con el eclesiocentrismo y con el cristomonismo que caracterizó a la Iglesia durante el segundo milenio. Esto llevó a nuevos horizontes especialmente en la Eclesiología y la Teología de la Misión en las últimas décadas. (…) fue abrir un mayor dialogo con los "hermanos separados", con los no-cristianos y con la humanidad, pues la Iglesia reconoce que todos los seres humanos

constituyen una sola comunidad, llamada a demostrar, a través de la caridad y de la unión, el camino del respeto mutuo, de la libertad religiosa y de la búsqueda del bien común.” (2012, párrs. 10 y 22)

Para la Iglesia Católica guatemalteca, luego de 1965, las consecuencias post-conciliares representaron un contraste ante una jerarquía eclesiástica de extracto conservador procolonial, anquilosada en el más rancio intervencionismo político a favor de los sectores oligarcas, los mismos arzobispos Rossell y Arellano y Casariego líderes de la Iglesia católica en ese período de giro eclesial, constituían los más genuinos ejemplos del tradicionalismo eclesiástico; enmarcado en el concepto preconciliar de la doctrina social de la Iglesia, de extracto romanizador. Tal modernización religiosa no fue de fácil acceso y asimilación en el país para un arzobispado y una nunciatura apostólica que hasta el decenio de los setenta empezó a procesarla ante los hechos irreversibles que a nivel de catequistas, misioneros y movimientos católicos laicos empezaron a implicarse y comprometerse.

De lo anterior el análisis de ASIES (2004, p. 41), es muy convincente al respecto:

> La llegada a las parroquias del interior de religiosas y religiosos extranjeros, que traían ideas novedosas para la época sobre el papel que debía jugar la religión en la sociedad. Estos misioneros y misioneras encontraban nuestra realidad escandalosamente atrasada y se sentían obligados a cambiarla. Al mismo tiempo descubrieron al indígena como el representante de una cultura y un sector muy oprimido de la sociedad. (…) Sin embargo, Mario Casariego, el obispo católico auxiliar de Guatemala, quien a la muerte de Mariano Rossell Arellano lo sucedería como arzobispo metropolitano, representaba una poderosa figura conservadora en el seno de la Conferencia Episcopal.

Paralelamente al efecto postconciliar, la jerarquía eclesial se mantenía enraizada en las políticas añejas de la “Acción Católica”, [46] como lo ilustra Holland:

> La modernización de la Iglesia Católica que llegó con el Concilio Vaticano Segundo (1962-1965), se enlazó con aspectos de la agenda del antiguo movimiento de Acción Católica, el cual favorecía la participación pastoral directa relacionada con las inquietudes sociales. Esto resultó que en Guatemala se diera una ola de actividades sociales y cooperativas. Las “Comunidades de Base Cristianas” de las Acciones Católicas se enfocaron en la educación y en la toma de conciencia, y cooperaron entre sí en lugares montañosos. (2010, p. 18)

Un ejemplo de la simbiosis de “Acción Católica” y “Doctrina Social de la Iglesia”, puede extraerse del relato siguiente sucedido por el año1967, “De Venezuela llegaron los “Cursillos de Capacitación Social”, con el objeto de formar líderes que se enfrentarán al comunismo y superando la visión capitalista promovieran la aplicación de la Doctrina Social de la Iglesia, en la línea de la Democracia Cristiana. En Guatemala se iniciaron con estudiantes de colegios católicos extendiéndose luego a otros sectores de la juventud.” (Bendaña, 1996, p. 144).

Sin lugar a dudas en el contexto de un conflicto armado que se agudizaba en el plano nacional, la asimilación de las reformas conciliares por el clero guatemalteco,

---

[46] El origen y procedencia de la Acción Católica la ilustra Holland en los términos de: “Cerca de 1949, un nuevo movimiento reformado empezó en Guatemala, llamado Acción Católica (también conocido como movimiento catequista porque entrenaban a los laicos a esparcir las enseñanzas católicas por medio del uso del catecismo) la cual era una organización católica de laicos militantes involucrados en la “reconversión de los indígenas de Guatemala”, entre otras cosas. Mientras la Iglesia Católica se había acomodado hacía bastante tiempo al “Cristopaganismo”, de acuerdo a Coke (1978:205), el “movimiento reformado incorporaba un nuevo ícono que buscaba destrozar la veneración a los santos e ídolos que se adoraban en las iglesias indígenas.” (2010, p. 16)

implicó un cambio radical, para el cual no estaba formado el tradicionalismo clerical, como lo describe Holland:

> "…la Iglesia Católica, se caracterizó por ser una institución apoyada por el *statu quo,* patrocinada por las políticas gubernamentales conservadoras que favorecían más a la sociedad ladina que a la amerindia y que defendía más la "seguridad nacional" que los derechos humanos. Sin embargo, una minoría de líderes católicos romanos (incluyendo obispos, sacerdotes y monjas) optaron por defender los intereses de "los pobres y oprimidos" en vez de apoyar una serie de gobiernos represivos y una Iglesia Católica sumisa. Algunos de estos sacerdotes y trabajadores religiosos se hicieron mártires por su fe durante la guerra civil de Guatemala (1960-1996) y como consecuencia de ésta. (2010, p. 18)

Otro movimiento devenido como forma contrarrestante por parte de la Iglesia católica del expansionismo protestante surgido en los años sesenta es el llamado Movimiento de Renovación Carismática, y que " En 1963-1964, esta denominación experimentó el resurgimiento pentecostal que empezó durante un retiro espiritual de adultos y jóvenes, el cual fue el precursor del Movimiento de Renovación Carismática en Guatemala. Para 1965, se habían establecido por todo el país 30 iglesias y 35 puntos de evangelización entre 3.000 y 4.000 seguidores." (Holland, 2010, p. 24)

Otro factor que contribuyó al giro eclesial católico no solo en el contexto nacional sino en el catolicismo latinoamericano, derivado de la apertura del Concilio Vaticano II, lo hizo el surgimiento de la doctrina de la "Teología de la Liberación", la cual representó influencias renovadoras y emergentes al paso del tiempo en la Iglesia católica guatemalteca, entre las que se puede destacar:

- La iglesia tradicional centralizada en el poder político quedó definitivamente abandonada a cambio de la fórmula “opción preferencial por los pobres”, (Corten, 2004)

- implicó una metodología, no solo una doctrina, “La credibilidad misma de la fe se mide a partir de una crítica de la praxis de los cristianos.” (Corten, 2004).

- Aportó una “teología militante“ desembocada en la acción, que sobrepasó la Acción Católica, como reflexión a favor de la praxis y el compromiso social. (Corten, 2004)

> En el período que siguió al secuestro y aparición de Monseñor Casariego, hasta que terminó el gobierno de Méndez Montenegro, la Iglesia Católica tuvo en su seno algunos afanes de transformación, bajo la influencia del llamado Vaticano II y de Medellín. Muchos sectores del clero empezaron a cuestionarse y plantear lo que debería ser una nueva práctica pastoral, que respondiera a las necesidades reales de las grandes mayorías de la población, oprimidas y explotadas. El interés por conocer la naciente Teología de la Liberación fue otro elemento que contribuyó a este despertar de la Iglesia. (Cazali 2, p. 72)

Desde el ámbito de la iglesia protestante el decenio del sesenta fue también determinante para el crecimiento y posterior influencia social del protestantismo especialmente en el campo educativo, en parte devenido de la transculturación religiosa promovida desde Estados Unidos, mediante el financiamiento de una serie de iglesias denominadas “cristianas”, y desde el objetivo de penetrar la conservadora cultura católica guatemalteca, y posesionar los diversos intereses norteamericanos en el plano socio-político. Y en parte también, derivado de la articulación de la jerarquía católica a los intereses del poder hegemónico. Vinculaciones como las de los arzobispos Rossell y Casariego y de los nuncios apostólicos de turno, de espaldas a las mayorías necesitadas contribuyeron indirectamente en la consolidación y expansión de las iglesias protestantes.

Y si los efectos del Concilio Vaticano II y Medellín sacudieron los cimientos conservadores en particular de la Iglesia católica guatemalteca, la doctrina de la Teología de la Liberación, los estremeció y entre ambos configuraron el giro del sector eclesiástico nacional, el mismo REMHI así lo declara:

> Los planteamientos teóricos de la Teología de la Liberación eran desconocidos para muchos de los agentes de pastoral, formados en contextos eclesiales anticomunistas y teológicos pre-conciliares, y ya después con grandes dificultades para emprender de forma sistemática nuevos estudios teológicos a causa de la sobrecarga de sus trabajos pastorales. Será la realidad, la experiencia y práctica de la fe de los pobres la fuente en la que beben su espiritualidad y compromiso los agentes de pastoral... (Aunque) los documentos de Medellín son la referencia de estos agentes y la fuente inspiradora de su actuación. (REMHI, Presencia y Acción de la Iglesia en el Conflicto Armado, Versión 1.1, 1997. Mimeo.)

Por su parte, para mediados de los años sesentas la presencia religiosa protestante evidenciaba una expansión significativa desde la postura confortable del no compromiso, al respecto Holland, la documenta en los términos de:

> Entre 1960 y 1964, la cantidad total de congregaciones protestantes (iglesias y misiones) aumentó de 1.156 a nivel nacional a 1.611. El número de miembros protestantes a nivel nacional creció de 36.928 en 1960 a 72.500 en 1964, lo cual representa un aumento de 18.3 por ciento anual; este fue el periodo más alto de crecimiento de la iglesia en la historia de Guatemala. El segundo más alto fue entre 1973 y 1978 cuando el crecimiento total llegó a 17.5 por ciento anual de 127.778 a 286.130. Para mediados de 1980, había 6.448 congregaciones protestantes en Guatemala con 334.453 miembros bautizados y una comunidad de 1.003.359 protestantes o cerca de 13.8 por ciento de la población nacional de 7.262.419 (al 30 de junio de 1980), de acuerdo a PROCADES, (2010,p. 27).

Tales acontecimientos caracterizaron los cambios en el paradigma tradicional teológico y dio lugar a un nuevo paradigma neo-teológico, que implica en materia educativa, una reorientación del fundamentalismo religioso centrado en la oposición y rechazo a determinadas temáticas socioeducativas y su inserción en la currícula escolar como la educación y salud reproductiva, planificación familiar y toda educación vinculada a la sexualidad, ya no solo desde la perspectiva de la Iglesia católica, sino de la Alianza Evangélica de Guatemala.[47]

Desde el contexto educativo durante el período 1944-2005, que comprende un lapso de 61 años, en el que transcurrieron altibajos políticos de reforma y contrarreforma hasta llegar al proceso devenido de los Acuerdos de Paz, su impacto en la educación nacional, es susceptible de identificar los momentos más destacables e inmersos en el paradigma identificado como post-positivista, siendo estos:

- El desarrollo de la educación secundaria o de nivel medio,
- El proceso de transformación de la educación laica a una religiosa opcional,
- El desarrollo de la educación religiosa en las leyes de educación aprobadas
- La transición de una regionalidad educativa a una departamentalización educativa,
- El rescate educativo desde los Acuerdos de Paz
- El Currículo Nacional Base como la herramienta emergente de la Reforma Educativa actual.

---

[47] Según el Servicio Evangelizador para América Latina (SEPAL) y el Instituto Internacional de Evangelización a Fondo (IINDEF), en junio de 1980 el 18.4% de la población era evangélica con una membrecía de 1,337.812, existían 210 denominaciones con un total de 6,448 iglesias y misiones. Las iglesias más grandes eran la Iglesia Centroamericana, Iglesia de Dios del Evangelio Completo (Pentecostés), Príncipe de Paz (Pentecostés), Iglesia Presbiteriana, Iglesia Bautista, Asamblea Cristiana (Pentecostés) y la Iglesia Galilea. Según el censo de la SEPAL y el IINDEF el 30% de estas denominaciones tenía nexos o dependía de misiones en los Estados Unidos. (Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, p. 162, párr. 508)

El desarrollo de la educación secundaria o de nivel medio

La educación secundaria o de nivel medio, fue de los grandes déficits que los gobiernos liberales no pudieron solventar a profundidad, por lo que su pleno desarrollo se puede decir empieza a marcarse desde el proceso revolucionario de 1944, en donde se fija una organización en dos ciclos de estudio denominados etapas, esquema que se mantendrá en lo sucesivo en los tres gobiernos inmediatos de la contrarrevolución, siendo en el gobierno de Castillo Armas, con base en el Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación en donde se define la organización de la educación secundaria o media en dos ciclos de estudio: el de cultura general o básico y el diversificado, y que vino hacer el esquema que se ha mantenido hasta la actualidad. La tabla a continuación describe el proceso de evolución de la organización de la educación secundaria.

Tabla No. 42
Organización de la Educación Secundaria a partir de 1945

Período Revolucionario Juan José Arévalo 1945	**Ley Orgánica de Educación Nacional, Castillo Armas**	**Reglamento Orgánico, mediante Acuerdo Gubernativo No. 435, 26 de julio de 1962, Ydigoras Fuentes**	**Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación Castillo Armas**
Organizada en dos etapas: la primera de tres años de estudios generales y la segunda, a manera de diversificado, para bachilleres o magisterio, de dos años.	Organizada en dos ciclos: Prevocacional con tres años y diversificado con duración variable	Organizada en dos ciclos: el de Cultura General y el Diversificado o Vocacional.	Organizada en dos ciclos: el, que tomó la denominación de Ciclo Básico o de Cultura General, comprendió tres grados y se integraba con materias básicas y optativas El segundo ciclo del nivel medio correspondió al Diversificado, con una duración variable.

Fuente: Análisis de la presente investigación

La organización de la educación media en dos ciclos contenida en la reforma educativa del gobierno del presidente Arévalo, tuvo como referencia el acuerdo bilateral convenido con las autoridades educativas de El Salvador, tal como documenta la cita siguiente:

> La Convención de Santa Ana fue el resultado de la reunión, el 17 de mayo de 1945, en San Salvador, del Ministro de Cultura Popular de El Salvador con el Ministro de Educación Pública de Guatemala, quienes acordaron realizar una Convención con el fin de unificar la política de reforma educativa. La Convención tuvo lugar dos meses después, del 22 al 28 de julio de 1945, en la ciudad de Santa Ana. Con los resultados, Guatemala implementó la Reforma Educativa en todos los niveles. (Unesco, 2010, pp. 42-43)

En la cita anterior del estudio de la UNESCO-Guatemala, se alude a una “Reforma Educativa en todos los niveles”, y en efecto respondió al proceso reformista sui generis del gobierno revolucionario del 44, que no partió de la declaración o convocatoria formal de una Reforma educativa, sino que se hizo en la praxis ante el rezago histórico de la educación, la inequidad de la situación del indígena y la críticas condiciones de analfabetismo, que demandaban de acciones inmediatas que ofrecieran las alternativas emergentes y que fueran reduciendo las grandes brechas que hundían a la educación en un atraso sin precedentes.

El proceso de transformación de la educación laica a una religiosa opcional

Como se documentó con en el capítulo correspondiente en el presente período de estudio a partir de la llamada contrarrevolución se suprimió la tradición liberal del reconocimiento constitucional de la educación laica con una data de 77 años de vigencia, por lo que es sustituida por una educación religiosa opcional a partir de la Constitución de 1956, la que a su vez inaugura el goce de concesiones y obligaciones estatales que son retomadas y continuadas por las Reformas Constitucionales de 1965 y 1985; y en esta última en el artículo 37, se concede toda

una serie de privilegios en forma desigual en relación a esa libertad de religión que consagra en un artículo anterior. Cediendo a la iglesia católica automáticamente personalidad jurídica y dejando a las demás sujetas a un proceso reglado posterior. Extendiéndole sin costo alguno, títulos de propiedad de los bienes inmuebles que posee; garantizando que no podrán ser afectados los bienes inscritos a favor de terceros ni los que el Estado tradicionalmente le ha destinado a sus servicios. Y otorgándoles el goce de exención de impuestos de dichos bienes muebles. Toda una serie de proteccionismos propios de la versión del neoconservadurismo más anacrónico.

De nuevo los poderes confesionales salieron airosos logrando disminuir los avances en cuanto a separación iglesia y Estado; más lo obtuvieron en el plano formal, en la realidad social los efectos gestados y logrados desde la Reforma Liberal, han venido siendo irreversibles e irrevocables por más subrepticia que sea la influencia confesional, por mucho que la ley lo propugne, la ciudadanía en sus entornos sociales no retorna al pasado dogmático controlador de la conciencia individual.

Es así como en el plano de la legislación educativa al mayor nivel jerárquico, el paradigma neo-teológico ha incidido con predominancia sobre el paradigma post-positivista.

En lo ideológico es donde más ha podido el paradigma post-positivista, sustentarse sobre todo en el sector púbico mediante el mantenimiento de una laicidad extendida a la secularidad entendida como autonomía de la sociedad civil frente a las normas y creencias religiosas de imposición particular. De esa forma la educación al interno de las aulas de las escuelas e institutos oficiales ha venido experimentando un distanciamiento con la educación confesional, desde donde es considerado irreversible un retorno a prácticas catequísticas al interno de tales centros educativos.

El fundamento de la educación laica, se sustenta en la premisa que la escuela no es el lugar donde se examinan las creencias de los educandos, sino donde se ofrece un

marco de valores universales que hace posible la convivencia de personas; en consecuencia a la escuela le corresponde proporcionar al alumno nociones y saberes a fin de que construya explicaciones y respuestas para las grandes interrogantes que lo inquietan, y para poder elegir con fundamento las propuestas a las que se adhiere y sobre las cuales desea edificar su propia vida.

EL evolucionar ideológico, responde a la concepción de un laicismo moderno que comprende superar cualquier posición beligerante en torno a las creencias religiosas, pero obligado también a mantener una convicción firme en la defensa del conocimiento científico y del respeto a quienes no profesan ninguna religión. Y no sólo en la educación sino en todas las esferas de la vida pública. Laicismo moderno en la educación implica afirmaciones más que negaciones, inclusiones más que exclusiones, cuya base es clara: la educación debe estar fincada, esencialmente, en los resultados del conocimiento científico y en el resguardo de los valores democráticos y éticos que comparte la humanidad.

Laicismo que propugna que la escuela es un lugar para el saber no para el creer, por lo tanto la educación su lugar está en las escuelas y la religión lo está en las iglesias o en el ámbito privado de cada familia. De donde se ha logrado la comprensión que la influencia religiosa debe estar al margen de la educación y por ende de las escuelas, ya que en estas se forman ciudadanos y ciudadanas y no fieles, en donde no caben adoctrinamientos, la segregación o la exclusión de nadie, por su creencias o por razones de conciencia.

Y como señalara Savater “…el combate por la sociedad laica no pretende sólo erradicar los pujos teocráticos de algunas confesiones religiosas, sino también los sectarismos identitarios de etnicismos, nacionalismos y cualquier otro que pretenda someter los derechos de la ciudadanía abstracta e igualitaria a un determinismo segregacionista.” (2004, p. 11)

Por ello es, que los valores y los principios que transmite la escuela laica al estudiante contribuyen a que sus creencias, sus costumbres y sus actos, sean

acordes con la dignidad y los derechos de las personas. Tales valores apuntalan el respeto al libre pensamiento y a la tolerancia, como factores esenciales de la convivencia humana en un mundo cada vez más plural.

Mientras en el espacio educativo estatal desde lo ideológico se opera una restricción al paradigma teológico, éste se atrinchera en el sector de la educación privada que incluye a la educación superior, ampliándose de forma que asume una cobertura mayoritaria en la educación en general.

Consecuentemente, desde el plano de la organización escolar, por efectos de secularización más que de laicismo el paradigma teológico no logra obtener mayor incidencia, mientras en el tema curricular tanto prescrito como el oculto continúa manteniendo esferas de influencia, al bloquear todo contenido que vincule a la educación y salud reproductiva donde se atrinchera las oposiciones últimas del sector religioso.

En el currículo oculto en el espacio de la escuela y el instituto público y aún de la universidad estatal, la presencia del paradigma teológico, se evidencia en el desarrollo de los contenidos en la clase, donde continúan predominando los patrones culturales que han sido internalizados en la formación docente durante años. Lo que se refleja en una lectura “cristianizada” de algunos temas, principalmente de aquellos vinculados a las materias humanísticas y sociales. No es extraño observar en diversos centros educativos oficiales a docentes que enseñan a sus alumnos y alumnas contenidos relacionados, por ejemplo, en formación ética, filosófica o incluso histórica desde una perspectiva eminentemente religiosa.

Desde el currículo prescrito la incidencia del paradigma teológico se ha venido dando en la oposición a la inclusión de contenidos vinculados al desarrollo de la cientificidad y de la evolución humana, ejemplo de ello fue la resistencia de la Iglesia católica en el 2009, frente a disposiciones legales y contenidos curriculares de salud reproductiva, educación sexual y métodos de planificación familiar.

En el año 2009 tanto la Conferencia Episcopal como el Arzobispo Metropolitano fueron categóricos al anunciar que “Los abogados de la Conferencia Episcopal ya han elaborado el recurso que presentarán ante la Corte de " Constitucionalidad, porque el reglamento viola la libertad de cátedra, libertad de religión y derecho de la familia de educar", expresó el Purpurado a la prensa local. Recientemente, el Arzobispo llamó a no obedecer la ley de Acceso Universal y Equitativo de Servicio de Planificación Familiar, que fue aprobada por el Congreso en 2005, pero cuyo reglamento recién fue publicado” (2009, Prensa Regional)

Los poderes confesionales durante la historia de la humanidad y en particular en Guatemala, no han cesado en influir en la sociedad hasta donde sea posible, y en el campo educativo han hecho un espacio de instrumentalización preferencial por su gran poder de influencia; frente a lo cual la educación laica no desde lo formal de la ley que se suprimió, sino desde la praxis real de la secularización, demanda que los centros educativos de carácter público se constituyan en un espacio de convivencia y de respeto por la diversidad, un espacio donde deben compensarse las desigualdades y las discriminaciones de cualquier tipo; ya que en ello estriba la importancia del carácter democrático de una sociedad.

Las tablas que se describen a continuación contrastan las cuatro Reformas Constitucionales que rigieron durante el período de 1944-2005, (1945, 1956, 1965 y 1985), registrando los procesos de avance y retroceso, de permanencias y discontinuidades en materia de libertad religiosa, de enseñanza laica y confesional, entre otros y cómo evolucionó la regulación de la educación a nivel constitucional en todos esos períodos constitucionales.

Tabla No. 43

Desarrollo Constitucional de la Libertad Religiosa

Constitución de 1945	Constitución de 1956	Constitución de 1965	Constitución de 1985
Artículo 29. Es libre la profesión de todas las religiones, así como el ejercicio de todos los cultos, sin preeminencia alguna y en el interior de los templos; este derecho no podrá extenderse hasta ejecutar actos subversivos o prácticas incompatibles con la paz y el orden público, ni exime del cumplimiento de las obligaciones civiles, sociales y políticas. **Las sociedades y agrupaciones religiosas o sus miembros como tales y los ministros de los cultos, no pueden intervenir en política ni en las cuestiones relacionadas con la organización del trabajo.**	**Artículo 50**. Se reconoce como personas jurídicas las iglesias de todos los cultos, las cuales podrán adquirir y poseer bienes y disponer de ellos, siempre que los destinen exclusivamente a fines religiosos, de asistencia social o a la educación. Su personería se determinará por las reglas de su institución o bases constitutivas, y se probará conforme las leyes de la República. La declaración de estos derechos no afecta el Status de los bienes raíces existentes al promulgarse la Constitución. **Artículo 51**. Se garantiza el ejercicio de todas las religiones. Toda persona tiene derecho a exteriorizar su religión o creencia, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, el	**Artículo 63.** Se reconoce el derecho de reunión pacífica y sin armas. Los derechos de reunión y de manifestación pública no podrán ser restringidos, disminuidos o coartados y la ley los regulará con el único objeto de garantizar el orden público. Las manifestaciones religiosas en el exterior de los templos son permitidas y se rigen por la ley. **Artículo 66**. Se garantiza la libertad para el ejercicio de todas las religiones. Toda persona tiene derecho a practicar su religión o creencia, tanto en público como en privado, por medio de la enseñanza, el culto y la observancia, sin más límite que la paz, la moral, el orden público y el respeto debido a los símbolos patrios. Se prohíbe a las asociaciones y	**Artículo 36.-** Libertad de religión. El ejercicio de todas las religiones es libre. Toda persona tiene derechos a practicar su religión o creencia, tanto en público como en privado, por medio de la enseñanza, el culto y la observancia, sin más límites que el orden público y el respeto debido a la dignidad de la jerarquía y a los fieles de otros credos. **Artículo 37**.- Personalidad jurídica de las iglesias. Se reconoce la personalidad jurídica de la Iglesia Católica. Las otras iglesias, cultos, entidades y asociaciones de carácter religioso obtendrán el reconocimiento de su personalidad jurídica conforme las reglas de su institución y el Gobierno no podrá negarlo si no fuese por razones de orden público. El Estado extenderá a la Iglesia Católica, sin costo alguno, títulos de propiedad de los bienes

	culto y la observancia, sin más límite que la paz y el orden públicos. Las asociaciones y agrupaciones religiosas, y los ministros de los cultos no pueden intervenir en política.	agrupaciones religiosas intervenir en política partidista y a los ministros de los cultos militar en ella. **Artículo 67**. Se reconocen como personas jurídicas la Iglesia Católica y las de los otros cultos, y podrán adquirir y poseer bienes y disponer de ellos siempre que, los destinen a fines religiosos, de asistencia social o de educación. Sus bienes inmuebles gozarán de exención de impuestos, contribuciones y arbitrios. La personería de las iglesias se determinará por las reglas de su institución o bases constitutivas. El Estado extenderá a la Iglesia Católica títulos de propiedad de los bienes inmuebles que actualmente y en forma pacífica posee para sus propios fines. No podrán ser afectados los bienes inscritos a favor de terceras personas, ni los inscritos a favor del Estado que hubiesen sido destinados para sus servicios.	inmuebles que actualmente y en forma pacífica posee para sus propios fines, siempre que hayan formado parte del patrimonio de la Iglesia Católica en el pasa do. No podrán ser afectados los bienes inscritos a favor de terceras personas, ni los que el Estado tradicionalmente ha destinado a sus servicios. Los bienes inmuebles de las entidades religiosas destinados al culto, a la educación y a la asistencia social, gozan de exención de impuestos, arbitrios y contribuciones.

Tabla No. 44

Desarrollo Constitucional de la Concepción Educativa y sobre la Educación Laica y la Educación Confesional

Constitución de 1945	Constitución de 1956	Constitución de 1965	Constitución de 1985
Artículo 80. Es función cardinal de la educación conservar y acrecentar la cultura universal, promover el mejoramiento étnico e incrementar el patrimonio espiritual de la Nación. La educación debe abarcar simultáneamente la defensa de la salud corporal, la formación cívica y moral, la instrucción y la iniciación en actividades de orden práctico. Corresponde al magisterio preservar e intensificar la dignidad connatural a la persona de los niños y los jóvenes, y al Estado, dignificar económica, social y culturalmente al maestro. **Artículo 81. Habrá un mínimo de enseñanza común, obligatoria para todos los**	**Artículo 96.** La familia es fuente de educación y los padres tienen derecho a escoger la que ha de darse a sus hijos menores. Se declara de utilidad y necesidad públicas la fundación y mantenimiento de establecimientos de enseñanza y centros culturales, oficiales y particulares… **Artículo 97.** Se garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente. La ley regulará lo relativo a la enseñanza religiosa en locales oficiales. El Estado no la impartirá y la declara optativa. **Artículo 98.** Habrá un mínimo de enseñanza común obligatoria para todos los habitantes del país, dentro de los límites de edad que fije la Ley. La educación primaria, impartida por el Estado en las escuelas sostenidas con fondos de la	**Artículo 91**. Son obligaciones primordiales del Estado el fomento y la divulgación de la cultura en todas sus manifestaciones. La educación tiene como fines principales el desarrollo integral de la personalidad, su mejoramiento físico y espiritual, la superación de la responsabilidad individual del ciudadano, el progreso cívico del pueblo, la elevación del patriotismo y el respeto a los derechos humanos. **Artículo 92**. La familia es fuente de la educación y los padres tienen derecho a escoger la que ha de impartirse a sus hijos menores. Se declara de utilidad y necesidad públicas la fundación y mantenimiento de establecimientos de enseñanza y centros culturales, oficiales y privados…	**Artículo 71**.- Derecho a la educación. Se garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente. Es obligación del Estado proporcionar y facilitar educación a sus habitantes sin discriminación alguna. Se declara de utilidad y necesidad públicas la fundación y mantenimiento de centros educativos culturales y museos. **Artículo 72**.- Fines de la educación. La educación tiene como fin primordial el desarrollo integral de la persona humana, el conocimiento de la realidad y cultura nacional y universal. Se declaran de interés nacional la educación, la instrucción, formación social y la enseñanza sistemática de la Constitución de la República y de los derechos humanos. **Artículo 73.-** Libertad de educación y asistencia

habitantes del país, dentro de límites de edad y conforme a planes y programas fijados por la ley respectiva. **La educación en escuelas oficiales es laica, y el mínimo de enseñanza común a que se refiere el párrafo anterior, debe impartirse, además, gratuitamente.** **Los centros particulares de enseñanza están sujetos a la inspección del Estado y, para la validez legal de los estudios que impartan, deben obtener autorización expresa y llenar los planes y programas oficiales.**	Nación, es gratuita. Los centros particulares de enseñanza funcionarán bajo la inspección del Estado, y para la validez de sus grados están obligados a llenar los planes y programas oficiales.	**Artículo 93.** Se garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente. La enseñanza religiosa en los establecimientos oficiales es optativa. Tanto en dichos establecimientos como en los privados podrá impartirse dentro de los horarios ordinarios. Se declara de interés nacional la educación cívica, moral y religiosa. El Estado podrá contribuir al sostenimiento de esta última sin discriminación alguna. **Artículo 94**. La educación primaria es obligatoria para todos los habitantes del país dentro de los límites de edad que fije la ley. La impartida por el Estado, es gratuita **Artículo 95**. Los centros educativos privados funcionarán bajo la Inspección del Estado y para la validez de sus grados están obligados a llenar, por lo menos, los planes y programas oficiales. Como centros de cultura	económica estatal. La familia es fuente de la educación y los padres tienen derecho a escoger la que ha de impartirse a sus hijos menores. El Estado podrá subvencionar a los centros educativos privados gratuitos y la ley regulará lo relativo a esta materia. Los centros educativos privados funcionarán bajo la inspección del Estado. Están obligados a llenar, por lo menos, los planes y programas oficiales de estudio. Como centros de cultura gozarán de la exención de toda clase de impuestos y arbitrios. La enseñanza religiosa es optativa en los establecimientos oficiales y podrá impartirse dentro de los horarios ordinarios, sin discriminación alguna. El Estado contribuirá al sostenimiento de la enseñanza religiosa sin discriminación alguna. **Artículo74** Educación obligatoria. Los habitantes tienen el derecho y la obligación de recibir

		gozarán de las exenciones de impuestos que las leyes determinen.	la educación inicial, preprimaria, primaria y básica, dentro de los límites de edad que fije la ley. La educación impartida por el Estado es gratuita. El Estado proveerá y promoverá becas y créditos educativos. La educación científica, la tecnológica y la humanística constituyen objetivos que el Estado deberá orientar y ampliar permanentemente. El Estado promoverá la educación especial, la diversificada y la extra escolar.

Fuente: Análisis de la presente investigación

Tabla No. 45
Desarrollo Constitucional de la Alfabetización

Constitución de 1945	Constitución de 1956	Constitución de 1965	Constitución de 1985
Artículo 82. Se declaran de utilidad Social: la campaña de alfabetización nacional; la gratuidad del mínimo de enseñanza oficial común, agrícola, industrial, artística y normal;	**Artículo 99**. Se declara de urgencia nacional la campaña de alfabetización orientada hacia la educación fundamental del pueblo; el Estado deberá organizarla con todos los recursos a su alcance, y el organismo Ejecutivo informará anualmente al Congreso de la República sobre los progresos de la labor alfabetizadora.	**Artículo 96**. Se declara de urgencia nacional la alfabetización del país orientada hacia la educación fundamental del pueblo. Es obligación social contribuir a la alfabetización. El Estado deberá organizarla y promoverla con todos los recursos necesarios.	**Artículo 75.-** Alfabetización. La alfabetización se declara de urgencia nacional y es obligación social contribuir a ella. El Estado debe organizarla y promoverla con todos los recursos necesarios. .

Fuente: Análisis de la presente investigación

Tabla No. 46

Desarrollo Constitucional de la Educación Técnica, Industrial y Agropecuaria

Constitución de 1945	Constitución de 1956	Constitución de 1965	Constitución de 1985
Artículo 82. Se declaran de utilidad Social: (…) la educación agrícola, industrial, artística y normal; la creación de becas de perfeccionamiento y especialización cultural y técnica;	**Artículo 100.** Toda persona tiene derecho a la educación. La instrucción técnica y la profesional están abiertas para todos en planos de igualdad. El Estado mantendrá e incrementará el mayor número de establecimientos de enseñanza postprimaria, técnica, industrial, agropecuaria y comercial, institutos prevocacionales, academias, centros de cultura artística, bibliotecas y demás instituciones útiles a la cultura.	**Artículo 98**. Toda persona tiene derecho a la educación. La instrucción técnica y la educación profesional son accesibles a todos en planos de igualdad. El Estado mantendrá e incrementará centros para la enseñanza básica y de estudios diversificados, así como instituciones destinadas a elevar el nivel cultural de la Nación; otorgará becas para perfeccionamiento o especialización a estudiantes y profesionales que por su vocación y capacidad se hagan acreedores a ellas; promoverá la educación física y protegerá el deporte en todas sus manifestaciones.	**Artículo 79.-** Enseñanza agropecuaria. Se declara de interés nacional el estudio, aprendizaje, explotación, comercialización e industrialización agropecuaria. Se crea como entidad descentralizada, autónoma, con personalidad jurídica y patrimonio propio, la Escuela Nacional Central de Agricultura; debe organizar, dirigir y desarrollar los planes de estudio agropecuario y forestal de la Nación a nivel de enseñanza media; y se regirá por su propia ley orgánica, correspondiéndole una asignación no menor del cinco por ciento del presupuesto ordinario del Ministerio de Agricultura. **Artículo 80.-** Promoción de la ciencia y la tecnología. El Estado reconoce y promueve la ciencia y la tecnología como bases fundamentales

			del desarrollo nacional. La ley normará lo pertinente.

Fuente: Análisis de la presente investigación

Tabla No. 47

Desarrollo Constitucional de la Obligatoriedad educativa de fincas, fábricas y empresas

Constitución de 1945	Constitución de 1956	Constitución de 1965	Constitución de 1985
Artículo 82. Se declaran de utilidad Social: (…) 3er. Párrafo: **Los dueños de fincas, fábricas y demás empresas mayores, están obligados a dotar y sostener escuelas para la población escolar campesina u obrera de sus propiedades, correspondiendo al Estado la organización, designación de personal e inspección de las mismas.**		**Artículo 97**. Las empresas industriales y agrícolas, situadas fuera de los centros urbanos y los dueños de fincas rústicas, están obligados a establecer y costear, de acuerdo con la ley, escuelas para su población escolar, que impartan el mínimo de enseñanza, conforme a programas especiales.	**Artículo 77.-** Obligaciones de los propietarios de empresas. Los propietarios de las empresas industriales, agrícolas, pecuarias y comerciales están obligados a establecer y mantener, de acuerdo con la ley, escuelas, guarderías y centros cultural es para sus trabajadores y población escolar.

Fuente: Análisis de la presente investigación

Tabla No. 48

Desarrollo Constitucional del Magisterio

Constitución de 1945	Constitución de 1956	Constitución de 1965	Constitución de 1985
Artículo 81. 4º. Párrafo **La formación de los maestros de educación es función preferente del Estado.**	**Artículo 98.** (…) Se declara de utilidad y necesidad públicas (…) así como la dignificación económica, social y cultural del magisterio. La formación de maestros de educación es función preferente del Estado.	**Artículo 92.** Se declara de utilidad y necesidad públicas (…) así como la dignificación económica, social y cultural del magisterio. La formación de maestros de educación es función preferente del Estado. .	**Artículo 78.-** Magisterio. El Estado promoverá la superación económica social y cultural del magisterio, incluyendo el derecho a la jubilación que haga posible su dignificación efectiva. Los derechos adquiridos por el magisterio nacional tienen carácter de mínimos e irrenunciables. La ley regulará estas materias.

Fuente: Análisis de la presente investigación

Tabla No. 49

Desarrollo Constitucional de la Educación Bilingüe Intercultural

Constitución de 1945	Constitución de 1956	Constitución de 1965	Constitución de 1985
			Artículo 76.- Sistema educativo y enseñanza bilingüe. La administración del sistema educativo deberá ser descentralizado y regionalizado. En las escuelas establecidas en zonas de predominante

			población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe.

Fuente: Análisis de la presente investigación

El desarrollo de la educación religiosa en las leyes de educación aprobadas

Luego de haberse derogado la Constitución de 1945, con lo cual se suprime la disposición expresa de educación laica, las leyes de educación que sucedieron tanto de la contrarrevolución como las posteriores, todas obligadamente reflejaron al momento de definir la educación religiosa, el fundamento constitucional de que provenían, el cual como denominador común mantuvo el presupuesto de enseñanza religiosa optativa. Curiosamente, el menos confesional es el texto de la Ley de Educación de 1956, al introducir la frase de: “El Estado no imparte la enseñanza religiosa y la declara optativa”, que defraudó mucho a la jerarquía eclesiástica, ya que el Estado se desligaba oficialmente de impartir tal enseñanza, y la admitía como optativa pero por vías al margen del Estado, que obviamente aludía a un compromiso del sector religioso. O sea, si querían su enseñanza religiosa, que la impartieran los propios religiosos, sin que tal enseñanza fuere obligatorio. En la próxima reforma legal de 1965, se evita la exclusión expresa del Estado de impartir la enseñanza religiosa y lo deja abierto, solo estableciendo la condición de enseñanza opcional sin establecer a cargo de quién se enseñaría. En la tercera reforma legal de 1976, la disposición es de un contenido más amplio, en el que se reconoce paralelamente la educación cívica y moral y la enseñanza religiosa siempre opcional, pero desde de la connotación de la libertad de cultos, cuando agrega: “de los diversos credos”, que pone énfasis en que no solo una enseñanza religiosa determinada debe prevalecer. La cuarta reforma a la ley de educación en 1991, es casi una repetición del texto constitucional de 1985, que conserva el postulado de la enseñanza religiosa optativa, en este caso sin aludir a alguna

reglamentación específica. La tabla a continuación describe el recorrido legal de la enseñanza religiosa en la legislación educativa nacional posterior a la Revolución de 1944.

Tabla No. 50

La Enseñanza religiosa y su proceso de transformación en la ley

Reforma Decreto-Presidencial 558 1956	Reforma Decreto-Ley 317 1965	Reforma Ley 73-76 1976	Reforma Decreto 12-91 1991
Artículo 19. Se garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente. El Estado no imparte la enseñanza religiosa y la declara optativa. Esta enseñanza, en los locales oficiales, se permitirá de acuerdo con las posibilidades de dichos locales y del reglamento respectivo.	Artículo 7. La enseñanza religiosa es optativa y podrá impartirse en los locales oficiales de acuerdo con el reglamento respectivo y dentro de los horarios ordinarios.	Artículo 8. Se declara de interés nacional la educación cívica y moral. La enseñanza religiosa de los diversos credos es optativa y podrá impartirse de acuerdo con el reglamento respectivo.	Art. 103. Enseñanza Religiosa. La enseñanza religiosa es optativa en los establecimientos oficiales y podrá impartirse dentro de los horarios ordinarios sin discriminación alguna.

Fuente: Análisis de la presente investigación

La transición de una regionalidad educativa a una departamentalización educativa

La regionalización educativa, corresponde a la organización del sistema educativo nacional establecida a nivel de rango constitucional y no concebida en función del sector educación, sino en función de Estado, dado que no solo se regionalizó el sistema educativo nacional, desde la Constitución de la República, sino el mismo Estado, cuando en la Carta Magna, se establecen los Consejos Regionales de

Desarrollo Urbano y Rural, delegando a la ley, el establecimiento de las regiones en las que se organiza la administración pública del Estado para efectos de desarrollo económico-social.

En función de ello en los años 80 en la gestión del presidente Vinicio Cerezo, se crearon las Direcciones Regionales de Educación, y posteriormente la Ley de Educación Nacional Decreto 12-91, en desarrollo al precepto constitucional ratifica la regionalización educativa,

Sin embargo, y contrariamente a dicho ordenamiento legal, durante el gobierno del presidente Álvaro Arzú, vía la reforma a la Ley del Organismo Ejecutivo, se introdujo la departamentalización como forma de organización de la educación del país, respondiendo a la estrategia de encontrar un espacio de funcionalidad al Programa de Autogestión Educativa –PRONADE-; con el paso del tiempo los gobiernos sucesivos suprimieron las Direcciones Regionales de Educación y empoderaron a las Direcciones Departamentales. Tal supresión a todas luces contraria a la Constitución de la República, hace que la departamentalización educativa en ausencia de la regionalización carezca de la legitimidad necesaria.

El rescate educativo desde los Acuerdos de Paz

Los dos procesos curriculares de mayor trascendencia en la historia curricular del país se llevan a cabo en los decenios finales del siglo XX y el primer decenio del siglo XXI, siendo estos, el primero la llamada Adecuación Curricular surgida a partir de la regionalización educativa en 1987, que ha sido el único proyecto que ha podido visualizar y proyectar la descentralización del currículo; y el segundo proceso es el de la Reforma Educativa devenida de la suscripción de los Acuerdos de Paz, que toma forma de 1996 al 2005.

Sobre la Readecuación Curricular, el informe del proyecto Gua/87/001 n 1994, mencionan los factores externos que favorecieron la ejecución del proyecto,

identificando entre algunos de estos: a la institucionalización del SIMAC y a las relaciones con otras organizaciones internacionales que dieron apoyo financiero, técnico y logístico; y al señalar los logros que se habían alcanzado, identifica a: (ASIES-PREAL, s. f.);

- Promoción del cambio en el sistema educativo.
- Valoración de la educación dentro del proceso de desarrollo
- Cooperación técnica en los diferentes niveles.

Si bien es cierto el proceso de adecuación curricular obtuvo logros importantes los mismos no fueron concluyentes, debido a su irrupción. Cosa contraria hubiese sido de haber logrado su continuidad ya que proyectaba cambios significativos al desarrollo curricular nacional. Sin embargo, en el corto tiempo del que se dispuso era poco posible promover un cambio en el sistema educativo como se informó, cuando tan solo se alcanzó a llegar medianamente al nivel primario, en el cual se inició y se centralizó el proyecto. Lo que sí es válido reconocer es que se constituyó en el más importante y único laboratorio en el que se ensayó la única descentralización curricular, apoyada con textos integrados y con apego contextual que buscaba adecuarse a las condiciones, características, necesidades e intereses de las comunidades educativas locales.

Por su parte el informe final del proyecto señala entre otras dificultades:

- El manejo conceptual y didáctico de la propuesta de adecuación curricular a nivel del aula, lo que se atribuyó a la profundidad y complejidad del cambio propuesto.

- El cambio frecuente de las escuelas atendidas por SIMAC, que no permitió el seguimiento suficiente de las acciones a nivel de escuela y no se estableció un estudio de base de las escuelas sede ni grupos control que permitiera la comparación de resultados después de la intervención.

- El modelo de capacitación no logró un equilibrio entre lo teórico y la práctica.

- La presión de los grupos magisteriales no logró la generalización de escuelas, habiéndose circunscrito a 400 escuelas y 2000 de ámbito.

Por su parte el segundo proceso de la Reforma Educativa, que fue un esfuerzo de un acuerdo político-social que implicó en su marco general el concurso de varios gobiernos, y en especial el que surge a partir como se señaló con anterioridad del año 1995, en el período de Ramiro de León Carpio, con la suscripción del Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, y que conllevó las implicaciones de orientar primariamente la reforma educativa tan solo al sector indígena, lo que exigió en un segundo Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y situación Agraria, profundizar en el tema de la reforma educativa como asunto que corresponde a todos los pueblos que componen la sociedad guatemalteca. El orientar una reforma educativa con destino específico a un determinado pueblo, sin inclusión de los otros, equivalía a repetir las exclusiones históricas, y no fue lo más efectivo tal como los hechos posteriores como el rechazo al Diseño de la Reforma Educativa entre otras acciones lo demostraron; posiblemente el tema educación, debió haber sido abordado en su especificidad en un Acuerdo con mayor inclusión social como se hizo posteriormente la complementación en el Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y situación Agraria, y que de hecho hubiese sido el Acuerdo más oportuno para abordar en su totalidad una Reforma Educativa para todos, lo que hubiera evitado las oposiciones y rechazos derivados a posteriori.

La Reforma Educativa determinada desde los Acuerdos de Paz, en cuanto al sistema educativo puede analizarse desde el enfoque siguiente:

> Visualiza una reforma educativa estructural, en el sentido que apunta a la transformación del sistema educativo y así mismo a la descentralización técnica o curricular al contemplar la diversidad cultural y lingüística. O sea su enfoque no se interpreta limitado a un cambio curricular, ni tan solo a una

> descentralidad educativa administrativa; mucho menos a la centralidad de un único currículo nacional base. (Zamora, 2015, pp. 173-174)

Sobre las características de la reforma educativa, procede el análisis siguiente:

> Las características indicadas vinieron a conformar los lineamientos por los que la futura reforma educativa debía orientar primero la elaboración de su diseño y segundo su implementación operativa. De todas ellas, una fue la que generó rechazo especialmente en las filas del magisterio nacional, como lo fue el contemplar en los padres de familia la capacidad de proponer el nombramiento y remoción de maestros, ya que respondía a un enfoque que se inscribía en las tendencias privatizantes de la educación y que coincidían con el recetario del Fondo Monetario Internacional, con el que se venía alineando a las reformas educativas de la región, a la tendencia neoliberal. (Zamora, 2015, pp. 175-176)

En relación a algo muy sensible para la fase de diseño e implementación de la Reforma Educativa, fue lo relativo a la integración de las Comisiones a su cargo, que a la larga se constituirían en los factores que determinaron el estado y condiciones de avance de la Reforma Educativa, infortunadamente, derivó en un dualismo de Acuerdos y comisiones para atender el proceso de reforma, que como consecuencia fracturó desde su convocatoria a dicho proceso en dos partes: el diseño y la implementación o ejecución del mismo, entre las cuales la realidad posterior demostró que no pudo haber armonización entre ambas.

La fractura desde la convocatoria en los Acuerdos de Paz, de la Reforma implicó que un primer Acuerdo –de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas- se acordaran unas partes de la reforma, y luego en el segundo Acuerdo sobre el tema -sobre Aspectos Socioeconómicos y situación Agraria-, otras segundas partes, de lo cual un ejemplo entre otros de dicho dualismo hace que en el primer Acuerdo se establezcan las características, y en el segundo Acuerdo se determine lo relativo a los objetivos de la Reforma; al respecto se formula el análisis siguiente:

> Desde el contenido citado */objetivos/* se desprende la descripción de la educación desde su valor estratégico y de desarrollo social, así como su implicación como equidad y unidad nacional. Lo cual aporta un planteamiento de análisis de la educación que en parte debió anteceder a la propia formulación de la reforma educativa derivada del primer Acuerdo. Tal definición educativa da lugar a asignar los objetivos de la Reforma Educativa Nacional, desde una amplia visión inclusiva, pero que de igual forma debieron anteceder a la caracterización de la propia Reforma, lo que hubiese aportado desde el inicio la percepción y amplitud participativa a la construcción de la Reforma Educativa Nacional. (Zamora, 2025, p. 184)

Consecuentemente, la solución encontrada, para resolver el caso del enfoque unilateral con que se conformó la Comisión Paritaria, consistió en ampliar el dualismo creando otra comisión que correspondió a la Consultiva, para atender el problema de inclusión. Sin embargo, el desfase ya estaba dado, un diseño de la Reforma desde una comisión integrada solo por el sector gubernamental y el sector indígena; y una implementación del diseño con una comisión con participación plural con representación de diversos sectores de la sociedad civil. El resultado de tal desfase era previsible y se verificó con la sustitución y exclusión del diseño como producto de la Comisión Paritaria, por entre otros instrumentos el Diálogo y Consenso Nacional de la Reforma Educativa, por parte de la Comisión Consultiva. Y al final un proceso de Reforma que continuó en los otros períodos gubernamentales sin responder a una base o guía de referencia que le proporcionara una ruta crítica que permitiera evaluar los avances y alcances de su ejecución. Lo que derivó en un proceso de Reforma Educativa inconclusa, sin conocer los avances alcanzados y careciendo por lo mismo de una evaluación pertinente.

El dualismo relativo a las Comisiones se describe en la tabla a continuación:

Tabla No. 51

Cuadro comparativo de la conformación de las Comisiones encargadas de la Reforma Educativa

Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas 31 de marzo de 1995 Comisión Paritaria	**Acuerdo de Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria 6 de mayo de 1996 Comisión Consultiva**
5. Para realizar el diseño de dicha reforma, se constituirá una comisión paritaria integrada por representantes del Gobierno y de las organizaciones indígenas. V. Comisiones Paritarias: **Con respecto a la composición y el funcionamiento de reforma educativa (…) las partes acuerdan lo siguiente:** **a) Las comisiones estarán integradas por igual número de representantes del Gobierno y de representantes de las organizaciones indígenas.** **b) El número de miembros de las comisiones se fijará en consultas entre el Gobierno y los sectores mayas miembros de la Asamblea de la Sociedad Civil.** **c) Los sectores mayas miembros de la Asamblea de la Sociedad Civil; convocarán a las organizaciones mayas, garífunas y xincas interesadas a participar en dichas comisiones para que designen los representantes indígenas en las comisiones**	j) Para la elaboración y realización de la reforma de la educación a cargo del Ministerio de Educación, se integrará una comisión consultiva adscrita al Ministerio, integrada por participantes en el proceso educativo, incluyendo a una representación de la Comisión de Reforma Educativa prevista por el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas.

Fuente: Análisis de la presente investigación.

El haberse originado la Comisión Paritaria en el primer Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, esta respondió a una forma de integración general acordada para los diversos temas vinculantes con los pueblos indígenas, consiguientemente dicha Comisión no responde a una conformación específica en materia educativa; lo cual tuvo que subsanarse en el segundo Acuerdo de Aspectos

Socioeconómicos y Situación Agraria, pero ello implicó el inevitable dualismo que ya se indicó. Y fue tanto el giro que buscaron impregnarle a tal dualismo, que se hace necesario por consigna histórica señalar que en el primer acuerdo hubo un presentante del sector indígena en la persona de Manuel Salazar Tetzagüic, en el segundo ya no.

En general del segundo proceso de trascendencia curricular devenido de los Acuerdos de Paz, como lo fue la Reforma Educativa, cabe resaltar: (Zamora, 2015)

- Mientras los objetivos responden al lineamiento filosófico de la Reforma Educativa Nacional, las características que antecedieron a los primeros delinean el perfil operacional de la misma.

- Entre las características y los objetivos de la Reforma Educativa se lee, el espíritu de complementariedad aunque de forma invertida, ya que el contenido de los objetivos debió anticipar como fundamento declarativo a lo meramente operacional. en la búsqueda de balancear el hecho por una parte de la justicia histórica de resarcir espacios y derechos negados a las poblaciones indígenas, y por otra parte enmendar dicha visión, propiciando un contexto democrático de inclusión a toda la población guatemalteca, a manera de eliminar en todo proceso educacional cualquier rasgo de exclusión.

- El tema educativo, pasó a ser el único que en materia de comisiones, aparece desde los Acuerdos de Paz, tratado en dos comisiones, que vino hacer la fórmula de ampliar la capacidad representativa y de enmendar lo que se venía señalando como reduccionismo participativo y a la larga diluyente de todo impacto que se pudiese obtener en materia de transformación educativa.

- A pesar del reequilibrio buscado a través de la vía del dualismo de las Camisones creadas, no se evitó que un proceso como la Reforma Educativa, deviniese fragmentado en las dos partes señaladas, y ello fuese resultante de

diversas rupturas y rechazos que limitaron el enfoque integral y de continuidad entre una fase y otra, como lo demanda todo aquel proceso que es ejecutado por el que lo diseña.

El Currículo Nacional Base como la herramienta emergente de la Reforma Educativa actual.

El "Currículum Nacional Base", se llegó a constituir en el pilar en que se ha sostenido la Reforma Educativa, lo que a su vez a generado un enfoque reduccionista en que dicho proceso de reforma se ha direccionado. Mismo que ha pasado por alto que una reforma educativa implica estructuralmente una transformación educacional, que va más allá del cambio de los contenidos de estudios y de "semántica curricular", que tiene que ver con la estructura del sistema, con la legislación educativa, con la política y proceso de formación y servicio docente, y lo más importante el financiamiento de la propia reforma, etc.; aspectos estos que continúan siendo demandas postergadas dentro de la concepción actual de la Reforma Educativa. De hecho la propia definición de la Reforma Educativa de Guatemala, contenida desde el "Diseño de la Reforma Educativa" que la define como: *"*un proceso político, técnico y científico que se desarrolla integral, gradual y permanente e implica transformaciones profundas del sector y sistema educativos, de la sociedad y del Estado", ha quedado minimizada a una expresión retórica sin incidencia alguna y limitada a un proceso de cambio curricular.

Como puede derivarse de la definición de Reforma Educativa, se extraen dos elementos fundamentales a saber: a) desarrollo integral, gradual y permanente y b) transformación a profundidad del sector y del sistema educativo. Los elementos anteriores evidencian que el tipo de Reforma prevista fue el que respondiera a una transformación que profundizara cualitativamente los cambios educacionales, más allá no y no limitados al mero currículo de estudios, sino con impacto tanto en el sistema como en el sector educativo, lo que implica una reforma estructural no solo técnica.

Al respecto, entre los tratadistas contemporáneos en materia curricular sostienen que un currículo define las grandes orientaciones de un sistema educativo, lo que implica que si bien es el referente del sistema, no es equivalente y no es lo mismo modificar currículo que modificar sistema. Joannaert y Ettayebi (2006) comparan el currículo de un sistema educativo a la Constitución o a la ley Fundamental de un país. Un currículo es a un sistema educativo lo que una Constitución es a un país. Lo cual es indicador que en una reforma se puede afectar el currículo o el sistema educativo. En el segundo de los casos conlleva implicado el cambio curricular, por tratarse de una reforma estructural. Y ese es precisamente el tipo de reforma que se visualizó, contrariamente a la que se implementó reducida al cambio del currículo, atendiendo la tradición curricular nacional que ha venido haciendo del currículo el equivalente de sistema educativo, sin distinguir la diferencialidad en el peso e impacto de uno u otro componente, en el marco de una Reforma Educativa.

Desde otro enfoque Roegiers (2006) sostiene que un proceso de reforma educativa previamente debe establecerse el denominado “postulado relativo a la capacidad de absorción de una reforma por parte de un sistema educativo”*;* el que a su vez vincula la idea de que todo cambio educacional viene precedido por su inserción contextual. Lo que explica que todo contexto juega en la actualidad principal importancia en la definición previa de una reforma educativa, en consecuencia, para que una innovación curricular tenga posibilidad de instalarse en un sistema educativo, requiere determinarse la capacidad del sistema para absorber dicha innovación. Traducido al caso de la Reforma Educativa guatemalteca, dado el contexto de diversidad que la caracteriza, se deduce que una reforma estructural que afecte el sistema educativo para que tenga real capacidad de que el sistema la pueda absorber, requiere de dos aspectos: el primero que se modifique el actual sistema educativo y segundo que se contemple una descentralización curricular.

Para el efecto, el Diseño de la Reforma Educativa, contempló la política de *Descentralización Curricular,* definida desde dos grandes enfoques: la descentralización de procesos de gestión y la descentralización meramente

curricular o de contenidos de estudio, descrita en el diseño como: "… la definición de contenidos nacionales mínimos; la promoción y logro de la pertinencia cultural y social; la organización de servicios educativos con base en situaciones y necesidades lingüísticas; y el establecimiento de mecanismos participativos en apoyo a la administración curricular". A su vez el posterior diseño del Curriculum Nacional Base, tal política de descentralización curricular, la tradujo correctamente en la llamada *"Concreción de la Planificación Curricular",* a través de los denominados ***"****Niveles de Concreción Curricular".*

Desde la formalización del diseño del Curriculum Nacional Base, la continuidad de la política de Descentralización Curricular, se le otorgó un seguimiento pertinente, reconociéndola como una política de Estado y describiéndola de la forma siguiente: "… para que las personas, los sectores, las instituciones y los Pueblos participen de manera activa aportando ideas y apoyo y para decidir desde su visión, cultura, idioma, necesidades y aspiraciones, la formación ciudadana del guatemalteco y la guatemalteca, por medio del proceso educativo".

Como agregado dicho Curriculum Nacional Base, le aportó a la política de descentralización sus propósitos, siendo estos el "asegurar un currículo pertinente, flexible y perfectible con la participación y gestión de todas las personas, propiciar el desarrollo personal y social y convocar a la sociedad para que, en forma representativa promueva, la concreción a nivel regional y local del currículo nacional." (2005, p. 12)

Posteriormente el Ministerio de Educación a través de sus instancias técnico-curriculares, elaboró el documento denominado "El Nuevo Currículum, su orientación y aplicación" (2005), por el que reiteró los criterios del Curriculum Nacional Base, en materia de descentralización curricular, retomando los Niveles de Concreción Curricular a nivel nacional, regional y local.

La poca atención que supuso la descentralización curricular, generó que el tratamiento de los niveles de concreción contenidos en el diseño del Currículo Nacional Base, de los distintos niveles en la implementación real curricular pasaran inadvertidos, lo que determinó que la única aplicación efectiva fuese desde el nivel nacional a todas las regiones y localidades vía centralizada, tal como finalmente se realizó el desarrollo curricular.

Todo lo anterior, demuestra que la política de descentralización curricular, goza en el plano formal de su fundamento teórico, de un lineamiento básico dado por el propio Curriculum Nacional Base; lo cual hace inexplicable la causa porque no se verificó dicha descentralización y finalmente se cayó en la tradicional centralización curricular en negación absoluta al diseño de la Reforma Educativa Nacional y del propio Curriculum Nacional Base.

La centralidad curricular ha conducido a generar un rol ministerial orientado a implementar y ejecutar un desarrollo centralizado y tradicionalista, que al postergar la implementación de los niveles regional y local, en especial este último; niega el factor transformación como eje de la Reforma Educativa:

El Curriculum Nacional Base, en sus diversos niveles y ciclos se planteó como *“Versión en revisión”,* otorgándole una provisionalidad y una temporalidad indefinida a tal entrega técnica. A lo anterior, se agrega que dicho proceso en *“revisión”,* adoleció de una política y un procedimiento que definiera que se entendía por ello, así mismo de la temporalidad, condiciones, procesos y metodología de tal revisión.

De esa forma se llega al final el presente período donde se sitúa el proceso más amplio de revisión y cambio curricular en la historia educativa del país, que se pensó y se planteó en el marco de la Reforma Educativa, como una transformación sustentada sobre la base de un cambio profundo del sistema educativo y una descentralización del currículo en niveles de concreción. Desfases y discontinuidades de origen y durante el proceso hacen de tal proyección algo que se

desvió en el camino y que por lo tanto se convirtió en una tarea postergada y sustituida por un cambio de planes de estudio de los diversos niveles de estudio a nivel de reforma curricular de modalidad centralizada desde el nivel nacional, que inauguró en el contexto educativo del país por primera vez la modalidad del Currículum Nacional Base.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones sobre el primer período Pos-independentista hasta 1838 y la presencia del Paradigma Filosófico-Ilustrado

Luego de la descripción histórico-social del contexto educacional y posterior análisis interpretativo de dicho contexto que comprende a partir del período inmediato de la gesta independentista y que abarca el gobierno liberal de Mariano Gálvez hasta que fuera depuesto por la insurrección conservadora, se extraen las consecuencias siguientes:

1. El movimiento emancipatorio de 1821, si bien significó la separación política de la Corona Española, en el plano cultural y social tal transición no significó ruptura definitiva con el orden colonial, de forma que el Estado confesional y su derivado la educación confesional continuaron sin modificación alguna buscando perpetuarse en un escenario político preservando el control educativo y cultural bajo el poder dominante de la Iglesia católica.

   En la gesta independista se verificó la presencia y participación de las dos facciones políticas de la época: los conservadores y liberales, en ambos se puede identificar diferente lectura del acontecimiento devenida del conflicto de intereses, si bien tanto para conservadores y liberales representó la ruptura con la monarquía española, para los primeros no significó terminar con el fundamento religioso del Estado; mientras para los segundos, si implicaba terminar con tal fundamento religioso. En un primer momento prevaleció la posición conservadora por la que se transitó de una legitimidad religiosa a una jurídica sin expulsar la religión del Estado. En un segundo momento, con los liberales al frente se plantea la exclusión de la religión del Estado, y el costo equivale al derrocamiento del poder gubernamental de los liberales.

2. En la presente investigación el primer hallazgo en el presente período de estudio se identifica por reconocer que la primera condición sine qua non para que la educación confesional transitara a una educación de Estado o pública, lo hace la conversión de una república confesional a una no confesional, lo que el Estado de Guatemala lo declara constitucionalmente durante el gobierno liberal del Dr. Mariano Gálvez, como paso inmediato para iniciar el proceso de desvinculación de la educación del control de la Iglesia Católica. Dicho proceso de separación del Estado de la Iglesia, a su vez pasa por el reconocimiento también constitucional de las libertades fundamentales de pensamiento, imprenta, conciencia y cultos, determinantes para la progresiva configuración de la libertad de enseñanza.

3. Un segundo hallazgo que se identifica en el período estudiado se inclina a considerar que los logros educativos progresistas se asientan en la ejecutoria de una élite dirigente que en esta investigación se denomina como la primera generación liberal, conformada con el liderazgo de determinados fundadores de la institucionalidad republicana regional, integrantes de tal primera generación de liberales, que respondieron a una filosofía del liberalismo doctrinal fundado en las bases de la influencia ilustrada.

4. El tercer hallazgo destaca el diseño de un plan general de enseñanza o de instrucción, que más allá contempló la construcción del primer sistema educativo en el marco de la primera reforma educativa, que representa históricamente el acceso al concepto inicial de plan de estudios que instituye un primer momento de contenidos oficiales que responden a la institucionalidad e intereses de nación, y que determina el punto de partida desde donde se libera la educación del control de la Iglesia. Paso que se da a nivel constitucional, con lo cual se le otorga una jerarquía institucional a lo que se denomina Plan General de Instrucción Pública como atribución del Estado, y no de ningún otro sector. Y que vendría a equivaler a lo que en la actualidad se denomina “Curriculum de estudios”

5. El cuarto hallazgo identificado en este período, demuestra que pese a todo el esfuerzo del gobierno de Gálvez, de separar a la Iglesia del control educativo, no logra suprimir la presencia de la instrucción religiosa en los planes de estudio de la primera enseñanza, lo cual le impide acceder plenamente a la educación laica, todo esto devenido y aún con el avance en la desconfesionalidad del Estado, del no reconocimiento expreso de la educación laica; consecuentemente, se dieron elementos de un laicismo educativo, es el caso de la declaración de la educación de Estado, que constituye el paso más importante en la gestión educativa de Gálvez, lo que tiene connotación de un laicismo implícito similar a la experiencia educativa mexicana, y que en la presente investigación se denomina con la categoría teórica de proto-laicismo educativo.

6. La primera generación liberal buscó desde el Estado separar la Iglesia Católica, Apostólica y Romana, y con una mirada político-legal logró avances en la desconfesionalidad del Estado, lo que condujo a ser derrocados del poder gubernamental por el sector conservador coaligado con la Iglesia, sobre todo cuando el avance de un laicismo implícito logra alcanzar a la educación en condición de un proto-laicismo; sin embargo, por lo prematuro de la gestión liberal no logró iniciar un proceso de secularización, ya que se concentraron en el proceso de institucionalización; todo lo cual no incidió en mayor grado en cuanto a reducir la influencia y la tradición religiosa la cual no fue relegada en lo mínimo de la familia, de la educación y la cultura.

7. Desde la presente investigación ha sido posible documentar que la fuente de referencia de la propuesta educativa de la primera generación liberal con el Dr. Gálvez al frente, se fundamentó en la relación de contenidos entre otros en el Dictamen para el Arreglo General de la Enseñanza Pública, de 1813, de la Regencia Española, también denominado Informe Quintana, el cual fue referencia directa aunque adaptada al contexto republicano nacional de las Bases para el Arreglo General de Instrucción Pública, del Estado de Guatemala de 1832.

8. En materia de formación docente, se identificó el quinto hallazgo consistente en reconocer que si bien los liberales de la primera generación otorgaron importancia estratégica de primer orden a la formación normalista, como vía impostergable para consolidar la exclusión de la influencia religiosa en la educación, -que pasaba por prescindir de los maestros sacerdotes que dominaban el contexto educativo desde el régimen colonial-; lo que los llevó en esa línea a emitir dos decretos para la creación de la primera escuela normal en dos oportunidades diferentes, esfuerzo que se quedó en el plano formal, sin llegar a la funcionalidad que llegara a producir la formación de algún maestro de primeras letras; por lo que triangulando los datos disponibles de diversos investigadores, se puede aproximar que pudo en el segundo caso hasta iniciar la funcionalidad de la escuela normal, pero que las condiciones políticas adversas a los liberales, irrumpieron el proceso y no permitieron su efectiva concreción, que produjera resultado alguno.

5.2. Conclusiones sobre el segundo período 1838-1871 y la prevalencia del Paradigma Teológico-Conservador

1. El haber depuesto del poder político a los liberales en la jefatura del Estado de Guatemala, significó la retoma del poder por el sector conservador, desde la premisa de “más allá del Estado la Iglesia, más allá de la educación la religión”. Dicho relevo político representa el inicio de la identificada república católica. Tal república católica sustentada en la restauración del Estado colonial confesional.

2. El gobierno de los treinta años que inicia Rafael Carrera, como líder de la contrarreforma conservadora, implica para efectos de fundamentar dicho gobierno como república católica, que en la misma Iglesia se opere un reformismo eclesiástico por la que ésta se adhiere a la dependencia de Roma –romanismo-, para legitimar con el referido aval el control de determinadas áreas del Estado como la educación en especial, dando surgimiento como instrumento de legitimación al llamado Concordato, que da lugar a la nueva versión eclesiástica, la ultramontana, que implica la configuración de una iglesia alineada con Roma, desde donde se protege su independencia frente al Estado y paralelamente la cooptación de éste último a través de áreas específicas como el caso de la educación, y privilegios como el fuero eclesiástico.

   Es así como el ultramontanismo se constituye en el intermediario de los derechos y de la unidad de la Iglesia católica alrededor a la figura del Papa

3. El reconocimiento de república que Rafael Carrera, le otorgara a Guatemala, desvinculándola definitivamente de la unión confederada centroamericana, fue respaldada y defendida por jerarquía eclesiástica supeditada a la condición de retornar al Estado y a la educación confesional, con lo cual se configuraba la república católica, retomando el espacio público, desde una nueva relación que implicaba el aval institucional de Roma, a efecto de legitimar fiscalizaciones es el caso de la educación que dé pública pasaba también a ser educación católica.

4. La Iglesia católica como actor único en el mercado de los bienes religiosos encontró propicio el proceso emergente de la romanización, porque este le garantizó a su vez la jerarquía suficiente para instituirse en el interlocutor único frente al Estado, desde tal posición podía hacerse parte del mismo, tal el caso del control de la educación, en la que el sector eclesial retoma la rectoría de la misma mediante delegación estatal, por medio de la nueva Ley de Educación aprobada con el aval del Prelado Metropolitano, conocida como Ley Pavón y reafirmado posteriormente por el Concordato suscrito entre el Estado de Guatemala y el Vaticano.

5. La legitimación de la contra-reforma ultramontana por parte de la élite política y gubernamental conservadora, representó la protección de las prerrogativas de la Iglesia frente al Estado, siendo una de ellas la educación, la cual fue retornada a la confesionalidad, consecuentemente revertida la educación de Estado y la educación proto-laica de la primera generación liberal, para lo cual operó como Instrumento principal que legitimó la supresión de los avances educativos, la Ley Pavón, que no reparó en el retroceso educacional que implicaba, con tal de preservar privilegios de la Iglesia.

6. La Ley Pavón, como principal instrumento educativo en dicho período que instaura la educación confesional, generó las consecuencias siguientes que configuró el retroceso educativo:

    6.1. La nueva regulación educativa justificó plenamente su finalidad al servicio de una formación religiosa, o lo que es igual una instrucción subalternizada ante la religión, donde lo importante deja de ser la formación humana, y se impone la adoctrinación religiosa, de forma que la enseñanza, consiste en el aprendizaje de la doctrina de la religión católica, con lo cual se instituye la educación católica como sucedáneo de la educación pública.

6.2. La nueva regulación educativa, reflejó tanto su regresión confesional, que contrariamente a los avances institucionales que con anterioridad se habían alcanzado de una educación de Estado, tuvo que anteceder la legitimación religiosa de dicha ley contenida en la aprobación del Prelado Metropolitano, previo al dictamen del Consejo de Ministros emitiendo el decreto, justificado con el argumento que la educación es una materia tan inmediatamente enlazada con la religión y la moral.

6.3. Tal regulación educativa dictada al mejor espíritu y propósito de la religiosidad jesuítica representó la supresión de la primera modernidad educativa y consiguientemente la pérdida de los tres elementos que la caracterizaron en la primera generación liberal: educación de Estado, sistematización de la educación y proto-laicismo educativo

6.4. Curricularmente se dio la post-colonización de los contenidos de estudio en una versión especial de retorno a la educación confesional con base en los contenidos religiosos y en el retorno a los textos que se empleaban en la Colonia como:

a) El Catecismo del padre jesuita Gerónimo Ripalda, que consistía en la exposición de la doctrina cristiana, el cual debía rezarse por los niños todos los días de clase. Durante la Colonia en las distintas regiones de la América hispánica, cuya educación estuvo bajo el control jesuita había pasado de padres a hijos durante más de tres siglos como "el librito de oro que resume en sus páginas las verdades de la fe y las principales obligaciones que la Iglesia Católica impone a sus hijos".

b) El Catón Christiano o Catón español que explicaba la doctrina cristiana con advertencias políticas y morales dirigidas a los padres y a los maestros.

6.5. Se desaparece la organización de la instrucción primaria en dos ciclos, así como se desvanece en la ley decretada toda posibilidad de acceso a la segunda enseñanza.

7. La posterior firma del Concordato de 1852, implicó la concesión de varias atribuciones soberanas del Estado de Guatemala entre ellas la transferencia de la educación, que vino a constituir la educación católica; así como la concesión de privilegios al sector eclesiástico como el derecho de censura en todos los libros y asuntos con relación al dogma, a la disciplina de la iglesia y a la moral pública, que implicó revocar la libertad de pensamiento y de expresión; así también se agregó la obligación del Estado por el respeto a los sagrados cánones para proteger la religión y evitar todo lo que pudiera serle contrario; y la restauración del pago del diezmo, que a su vez configuró la república católica.

8. En el período de 1838 a 1871 prevaleció el marco de legitimación religiosa como forma de gobierno, cuya mayor incidencia se expresó en la educación, cuya organización, contenido y regulación correspondió a una imagen de la realidad que expresó la voluntad de la religión católica.

5.3. Conclusiones sobre el tercer período 1871-1885 y la prevalencia del Paradigma Positivista-Liberal

1. La Reforma Liberal de la Revolución de 1871, representó la pérdida de la república católica para el ultramontanismo, así mismo el retiro de lo público del catolicismo y por primera vez el planteamiento de la privatización religiosa. Alternativamente para los liberales constituidos en la segunda generación liberal, representó el avance en el campo de la laicización del derecho público, que implica que el origen de la legitimidad jurídica y política deja de ser la religión y su efecto romanizador, con lo cual el Estado supera lo confesional.

2. La Reforma Liberal de 1871, determinó el Estado laico, en el sentido que marcó legítimamente la separación con la Iglesia, y con el ello suprimió la lógica eclesial del control; con lo cual el poder del Estado no permitió ningún otro poder por sobre su soberanía, fundamento desde el cual derogó la Ley Pavón que regía la educación en manos de la Iglesia y desconoció el Concordato con el Vaticano que legitimaba distintos privilegios para la jerarquía eclesiástica.

3. La privatización del catolicismo implicó a partir de la segunda generación de liberales, no lo que los conservadores y la propia jerarquía eclesiástica propaló, en cuanto a la supresión de la religión o el ataque a la Iglesia católica, sino su alejamiento forzoso de la esfera pública estatal.

4. En el presente período de prevalencia del paradigma positivista-liberal, se identifica como primer hallazgo el reconocimiento por primera vez en la historia educativa del país de la educación laica, no como el resultado que se ha venido planteando desde otras lecturas de un confrontado pero exitoso debate y aprobación constitucional, sino como el recorrido de una discusión política, religiosa y cultural que llevó una duración de 47 años de 1832 a 1879, y que constituyó la conquista insignia del liberalismo guatemalteco.

5. En ese sentido cabe reconocer que el proceso de proto-laicización o laicismo educativo implícito que inicia a impulsar Mariano Gálvez, en la primera generación liberal en el Estado de Guatemala, articulado a la iniciativa de la segunda generación liberal de Justo Rufino Barrios y de su actor emergente Lorenzo Montufar, constituye todo el proceso que logra plasmar la educación laica en forma expresa a nivel constitucional.

6. Otro hallazgo identificado y escasamente estudiado es el hecho que demuestra como el laicismo guatemalteco se anticipa a todo una región latinoamericana y con ello Justo Rufino Barrios y uno de los principales ideólogos del liberalismo, Lorenzo Montufar, se anteponen con su iniciativa a otras gestiones lideradas con figuras de la talla Faustino Sarmientos, José Pedro Varela, Eloy Alfaro, Eugenio María de Hostos, entre otros como pioneros de la causa del laicismo educativo en Hispanoamérica, y que es en lo que consiste el segundo hallazgo en el presente período del paradigma liberal-positivista.

7. En materia educativa el periodo de la Reforma Liberal de 1871, significó la consolidación de la modernidad educativa que había sido irrumpida en la primera generación liberal, comprendiendo:

    7.1. En primer lugar, la restitución de toda la institucionalidad educativa revocada por los conservadores, es el caso de la educación de Estado que revierte la educación católica, la reinstalación de la escuela de primeras letras con la diferencia que suprime toda asignatura religiosa del plan de estudios con lo que se depone la educación confesional; además se recupera la sistematización educativa y la formación docente.

    7.2. En segundo lugar, se amplía el espectro de la instrucción educativa, mediante la creación y aplicación de figuras inéditas en la educación nacional, como la segunda instrucción o educación secundaria, el

ministerio de educación, las leyes educativas por nivel y la educación superior desconfesional, entre otros aspectos.

5.4. Conclusiones sobre el cuarto período 1885-1944 y la prevalencia del Paradigma Positivista-Conservador

1. El período que abarca de 1885 a 1944, representa la continuidad política del liberalismo, que implica la mayor prolongación de una opción política en el poder. Sin embargo, el liberalismo posterior a 1885, se fue configurando desde perspectivas con lógicas racionalizadoras diversas desapegadas a los principios fundantes de la Reforma Liberal de 1871.

2. El liberalismo que privó en el período de 1885 a 1944, respondió a una amalgama de enfoques en los que dicho movimiento sufrió conversiones a un liberalismo confesional y a un liberalismo católico proveniente de sectores liberales adentro y fuera de la Iglesia católica; todo ello como resultado de cuotas negociadas de influencia especialmente en el campo educativo, en el que el factor religioso sin asumir control de la educación en la esfera pública, generaba incidencia desde donde imponía la restricción de contenidos no convenientes a la lógica católica y a la recomposición de su espacio religioso en la laicidad educativa, confinándose al control sobre el sector privado de la educación, orientado a la formación de las élites sociales y sentándose las bases de una educación católica privatizada, con énfasis estratégico en la educación secundaria.

3. La educación del sector público, centralizada en las áreas urbanas, continúo desde el paradigma positivista que promovía una formación mono-cultural, mono-científica o mono-epistemológica, desvinculada de la realidad nacional, que respondía al cultivo a una educación reproductora de la hegemonía cultural y de la lógica de dominación del occidente moderno; es decir de fragmentos del saber y cultura de contextos ajenos a los pueblos de Guatemala.

4. El continuum de la educación positivista como expresión de una enseñanza para las élites del sector urbano, se constituyó en la herramienta que invisibilizó en

sus planes de estudio la formación de una conciencia social, que acomodó el conocimiento de la historia desde una versión alineada a la interpretación conservadora, que negó la diversidad cultural y las necesidades del área rural, buscando homologar un contenido educativo uniformando un mismo idioma, y promoviendo la asimilación cultural. Y que finalmente fue incapaz de resolver el analfabetismo crónico, el que no representaba prioridad ante el paradigma educativo positivista.

5. Durante todo el período en que rigió el paradigma positivista-conservador, se detecta en los años veinte la etapa más progresista en materia educativa, en cuanto al avance en planteamientos como una Ley Orgánica de Educación, una Ley Orgánica y Reglamentaria del Personal Docente, apertura de diversas escuelas normales, reivindicación de la labor docente, reformas a planes y programas de estudio, impulso del Congreso Nacional de Educación, recuperación de la Escuela Normal Superior, entre otros; algunos de tales proyectos se llevaron a la concreción otros solo se plantearon, requiriendo de su continuidad para su logro. Infortunadamente la transición gubernamental que sucedió al presidente Lázaro Chacón, representó precisamente en materia educativa la negación de lo alcanzado y visualizado en el contexto educativo, y en contrario sensu la dictadura ubiquista se constituyó en un lastre, retroceso y estancamiento de los pocos avances que en educación se venían alcanzando y diseñando. Es consecuentemente, el período gubernamental de Jorge Ubico, el de mayor oscurantismo para le educación nacional en la zaga de gobiernos liberales, solo comparado la otra dictadura liberal presidida por Manuel Estrada Cabrera.

6. Los avances educativos no continuados y postergados por la administración ubiquista, se constituyeron gracias a la presencia de una red de intelectuales alrededor de los temas: educación, indigenismo, analfabetismo y ciudadanía, en la base que posteriormente retomó el gobierno del Dr. Juan José Arévalo.

5.5. Conclusiones sobre el quinto período 1944 a 2005 y la continuidad de la interpolación del Paradigma Pos-positivista y la incidencia del Paradigma Neo-Teológico

1. El período de 1944 a 2005, parte de un momento de reforma político-social, como lo fue la Revolución de 1944, que representó la supresión de la línea política liberal-conservadora, que ya había revertido los postulados del liberalismo doctrinal; más no por ello representó el final ideológico de dicha doctrina política, él que debidamente convertido en una nueva versión, emergió como el liberalismo individualista que sumado a las facciones conservadoras, que asumían la libertad como la no intromisión y reducción del Estado, iba a configurar más adelante la corriente neoliberal, con una fuerte propensión a incidir en la educación, a través de diversas modalidades y estrategias privatizantes.

2. El Estado liberal heredaba al nuevo proceso revolucionario sus contradicciones, sus limitaciones y sus agotamientos, especialmente las no inclusiones frente a la diversidad cultural, una relación de poder de hegemonía dictatorial y un modelo social excluyente. En el campo educativo se legaba un sistema en crisis, mediado por una teorización positivista que imponía una aculturación occidentalizada del conocimiento educativo, reproducido desde la matriz de exclusión y discriminación, tal como le reflejaban los altos índices de analfabetismo, deserción, déficit de escuelas y docentes que retroalimentaba un amplio modelo de inequidad educativa.

3. La Revolución de Octubre de 1944 buscó revertir tales condiciones de injusticia y subdesarrollo social y en especial el estancamiento educativo, enfrentando un contexto de fuerte polarización ideológica y política, promovidos desde una oposición conservadora recalcitrante articulada a la Iglesia católica -que asumió el liderazgo en la cruzada atendiendo al discurso anticomunista-, y a los

intereses de la política norteamericana de control geopolítico en el área centroamericana en el contexto de la guerra fría.

4. Como resultado del Concilio Vaticano II, que llegó tarde para la Revolución del 44, la Iglesia católica efectúo un giro paradigmático en su doctrina pastoral, lo que derivó en una mayor toma de conciencia social y en la dignidad de la persona, en la línea del compromiso social de la Iglesia, devenido tanto del Concilio como de las reuniones eclesiales a nivel latinoamericano de Medellín como de Puebla, de donde fue tomando forma una doctrina emergente, conocida como: “Teología de la Liberación”, que generó en cuadros pastorales con un compromiso más allá de la mera reflexión, para pasar a la acción militante de cara al proyecto social. Dicho giro de paradigma eclesial generó división al interno de la Iglesia, y mientras un sector religioso se mantenían en la postura tradicional del movimiento seglar, otro sector asumía con carácter progresista la causa de la pobreza y el desarrollo comunitario.

5. El nuevo paradigma doctrinal de la Iglesia católica, le representó al catolicismo que venía de un largo período liberal retirado de lo público, poder incorporarse en el marco de la modernidad a un espacio que ni era estatal ni privado en el pleno significado del concepto, como lo es la sociedad civil, y desde tal contexto articularse a un nuevo rol de compromiso social, aunque compartido con la Iglesia evangélica, ya dentro de un marco de pluralidad de actores. Desde dicho ámbito ejerció un emergente y diverso rol de influencia en la educación, es el caso de su integración a la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa, devenida de los Acuerdos de Paz.

6. El proceso Revolucionario de 1994, sin convocar ni programar una Reforma Educativa, y con haber dejado inexplicablemente en vigencia la Ley de Educación de la dictadura ubiquista, -la cual proyectó su reforma hasta el segundo gobierno de la Revolución, sin haberlo logrado-, promovió e introdujo una serie de cambios educativos que unos le dieron continuidad a proyectos

inconclusos y no ejecutados en el gobierno de Lázaro Chacón, y otros respondieron a innovaciones aportadas desde el enfoque revolucionario de desarrollo socio-económico.

7. Los grandes aportes que la Revolución de 1944, en materia educativa propició se identifican en la democratización de la educación, la reivindicación y dignificación del magisterio nacional, la autonomía universitaria, la profesionalización docente, la actualización del sistema educativo, el combate al analfabetismo, la actualización de planes y programas de estudio, todo lo que conducía a la segunda modernidad educativa en la historia del país.

8. La segunda modernidad educativa no fue posible de alcanzarse de nuevo por una irrupción abrupta en el proceso de continuidad, provocado por la contrarrevolución liberacionista de 1954, que truncó todos los avances del período revolucionario. Y en función de una ideologización asentada en el discurso “anticomunista”, se retornó a la censura bibliográfica, a la fiscalización docente, se derogó la educación laica y se aperturó el espacio para el reingreso de la educación religiosa a las escuelas, y en general, partes claves del modelo educativo proveniente del liberalismo y de la Revolución de 1944, se suprimieron ante la consigna de contrarrestar toda influencia comunista. Lo que le continúa de 1954 hasta los años ochenta es una educación centrada en las regiones urbanas, cuya área rural su acceso se hizo cada vez más complejo dada la represión política que las poblaciones de dicha área fueron víctimas inmersas en el conflicto armado.

9. El segundo salto cualitativo de la educación en el período de 1944 a 2005, se produce en los años finales del decenio de los años ochenta, durante el primer gobierno de la retoma democrática, que fundado en un nuevo marco constitucional, impulsa el proceso de la “Adecuación Curricular”, que técnicamente constituye el primer proyecto fundado en una teoría y una construcción curricular, que se asienta en la regionalización educativa y en la

descentralización técnica del currículo, que se constituyen en avances significativos con el propósito de romper con una tradición educativa centralizada fruto del positivismo educativo y su mayor variante el conductismo. La estrategia no es planteada en sentido estricto como una reforma educativa, sino como una adecuación curricular, cuyos alcances son actualizar y modernizar la organización y los contenidos curriculares en los diversos niveles de estudio e innovar estrategias metodológicas, para lo cual homologa textos de estudio y material didáctico. No visualiza un cambio de estructura que afecte el sistema educativo y no contempla la diversidad cultural entre sus factores de operatividad. Un mal manejo político de aplicación lo hace implicarse en un contexto de conflictividad con el sector magisterial, perdiendo con ello la cohesión necesaria para su continuidad política, pedagógica y metodológica.

10. El tercer evento significativo en materia educativa en el período investigado, lo hace la Reforma Educativa convocada a mediados de los años noventa y devenida de los Acuerdos de Paz, a la cual se considera el proceso educativo de mayor trascendencia en la historia educativa del país, sobre todo por la legitimidad social que lo impulsa. Desde los Acuerdos de Paz se determina que la Reforma Educativa debe responder a un proceso de construcción social, superando con ello las elaboraciones de reformas educativas anteriores, verticalistas y politizadas de acuerdo al criterio de los gabinetes técnicos de los gobiernos de turno. En función de ello instituyen dos comisiones para que se hagan cargo del proceso de Reforma: la Comisión Paritaria y la Comisión Consultiva, lo que implica la obligada partición de dicho proceso en dos partes: el diseño y la ejecución de dicho diseño.

11. Tal partición del proceso de Reforma Educativa, acusa que desde el contenido de los Acuerdos de Paz, relativo al tema educativo, se identifique la génesis de la consecuencia por la que se dio lugar a la posterior fractura del proceso de Reforma Educativa, en las dos fases o etapas y la repercusión inevitable en un desfase que finalmente afectó los alcances de la misma Reforma en cuanto a la

concepción e interpretación de lo que se concibe como trasformación sistémica y la descentralización curricular como factores del proceso de Reforma Educativa Nacional.

12. La determinación señalada de dualidad de comisiones y de fases para procesar la Reforma Educativa, devenida desde la integración de la Comisión Paritaria, que derivó en la exclusión de una amplia representatividad de sectores de la sociedad civil vinculados a la educación, trajo consigo objeciones prematuras que no vieron con buenos ojos tal integración; generando en el primer momento del diseño la preponderancia de solo dos sectores, que a su vez transitó al segundo momento de la implementación, en donde sectores excluidos de la primera parte reaccionaron restándole legitimidad, todo lo que abonó desde un inició en una ausencia de unidad que precisaba la Reforma Educativa.

13. Dicho dualismo de gestión que como derrotero tomó la Reforma Educativa, la condujo a centralizarse en una Reforma no cualitativa ni estructural, que le llegó a otorgar un perfil de carácter técnico-curriculista, que le negó la pertinencia necesaria para erigirse en una verdadera transformación que provoque los cambios estructurales que la educación nacional requiere. Esto es, en lugar de profundizar en el cambio del sistema educativo, se orientó a una proyección de cambio curricular.

14. La naturaleza y sustancia de la Reforma Educativa, ha girado por una apuesta tradicional y superficial de carácter curricular con el agravante de enajenarse la misma al centralizarse; derivado en buena parte por la fractura entre la etapa del diseño y la etapa de la implementación, en el proceso de ejecución de la reforma, y por otra, la desviación del debate social que de haberse originado y venir inserto en el marco del Estado, terminó situándose en la esfera gubernamental, con la evidente desarticulación de la continuidad de los procesos inherentes a la Reforma, en cada transición de gobierno.

15. La gran oportunidad de transformar la estructura educativa nacional, a través de la Reforma Educativa, se vio socavada por la preponderancia de la agenda técnico-curricular, que le dio el giro tecnicista a la Reforma e invisibilizó el tema del cambio estructural, cuya concepción descansó en asumir que reforma educativa es equivalente a cambio curricular, y el sustentar que el currículo contiene al sistema educativo, con lo cual se niega la posibilidad de transformación estructural. El escenario descrito obliga a reflexionar si se ha llegado a una genuina reforma educativa; o si bien, si con esa denominación se ha estado ante un giro no programado del referido proceso, que permite afirmar que formalmente se ha diseñado una Reforma Educativa, pero que realmente se ha llegado a ejecutar un cambio curricular sin pretensiones de profundizar en la transformación del sistema educativo del país.

16. Se ha detectado una mínima atención a la descentralización curricular, y por consiguiente, al tratamiento de los niveles de concreción curricular contenidos en el diseño del Currículo Nacional Base, tanto de primaria como de preprimaria, su planteamiento ha sido en extremo genérico, más de desarrollo conceptual que procedimental, lo que privó de la claridad requerida para el desarrollo del nivel regional y local, que en suma explicitara las transiciones curriculares entre cada nivel de concreción. La atención del Currículo Nacional Base, se centró en la descripción de competencias, contenidos, apuntes metodológicos y criterios evaluativos por cada área curricular –asignatura- de cada grado escolar, con el fin de aplicarlos desde el nivel nacional a todas las regiones y localidades vía la centralización.

17. Se ha logrado evidenciar que la política de descentralización curricular, goza en el plano formal de su fundamento teórico y de un lineamiento básico dado por el propio Curriculum Nacional Base; lo cual hace más inexplicable la razón de haberse desvirtuado su aplicación y finalmente se haya caído en la tradicional centralidad curricular en negación absoluta a lo convenido en los Acuerdos de Paz, en el Diseño de la Reforma Educativa Nacional y en el propio Curriculum

Nacional Base. Hasta el año 2005 en que finaliza la presente investigación, la atención del rol ministerial se ha orientado a implementar y ejecutar un desarrollo curricular centralizado, postergando con ello el diseño y su correspondiente implementación de los niveles de concreción curricular regional y local, en especial este último; colateralmente como consecuencia de la desviación de la aplicación curricular no se logró alcanzar desde la perspectiva centralizadora la transformación como eje de la Reforma Educativa Nacional.

18. El hallazgo principal en el presente período de estudio, se enfoca en identificar el giro curriculista que retomó la Reforma Educativa, cuya continuación es equivalente a mantener un enfoque reduccionista y tecnicista, que deja por un lado la profundidad estructural de la educación del país como sistema y como sector. Lo anterior implica que se ve necesario la redirección de la Reforma Educativa, de forma que permita volver a su principal fundamento de origen, como lo es su naturaleza transformadora sistémica y la descentralización curricular. Lo que equivale a relanzar un nuevo concepto de Currículo Nacional Base, sobre la base de trascender los niveles de concreción curricular y lo relativo al paradigma curricular, de forma que responda a las necesidades e intereses de la realidad inter y multicultural de los pueblos que conforman la nación guatemalteca.

19. El segundo hallazgo que se encuentra en el presente período investigativo, lo hace el identificar la verdadera descentralización curricular prevista en la Reforma Educativa Nacional, que implica un Currículo Nacional Base, proporcionando los lineamientos nacionales, entendidos por estos, los bloques de contenidos generales; los que a su vez son desarrollados en seis currículos regionales, en donde se adecua el contenido general a las características y necesidades de cada región. Para luego llevar tales lineamientos regionales al nivel departamental y su desarrollo en veintidós currículos departamentales, de los que finalmente se formularían las orientaciones metodológicas a nivel local o

municipal, que correspondería al contexto de diversidad cultural y lingüística de Guatemala.

20. La Reforma Educativa, asentada en una descentralidad curricular estaría garantizando para el sistema educativo, los aspectos siguientes:

    a) La pertinencia cultural y lingüística en los procesos educativos;

    b) La gestión participativa y propositiva de los diversos actores educativos, mediante la cual se genera el espíritu de pertenencia y compromiso local;

    c) El aporte en ideas, propuesta y apoyo que busquen la decisión desde la visión de cultura, idioma, necesidades e intereses de la localidad, y en donde se hace pertinente el desarrollo de la metodología de enseñanza, estrategias de aprendizaje y los textos de estudio.

    d) La operatividad del currículo mediada por su legítima contextualización a efecto de garantizar su pertinencia en el aula, desde donde se verifica la calidad educativa.

CONCLUSIONES GENERALES

1. **De acuerdo a la pregunta de la problemática planteada:**

   ¿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?

   Se concluye que de acuerdo a la presente investigación que los paradigmas socio-históricos han generado los contextos y discursos siguientes:

   - Desde el paradigma Filosófico-Ilustrado: Devenido 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, y que por lo mismo dio lugar al discurso fuertemente permeado por una lógica racional, en un contexto que si bien no alcanzó a reconocer la educación laica en forma expresa, determinó formas implícitas de laicismo que se ha denominado proto-laicismo, que generó condiciones de desconfesionalidad en la escuela, equivalente al cese del control educativo por parte de la Iglesia católica y a la instalación de la instrucción pública a cargo del Estado.

     Dicha 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.

- Desde el paradigma Teológico-Conservador: 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 política y lo educativo

  El paradigma teológico fue la primera y más perfeccionada forma de reproducción cultural e ideológica. Implicó por consiguiente la imposición en el sentido de en un “arbitrario doctrinal” y en un “arbitrario espiritual”, que se imponía en función 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.

  Tal paradigma teológico conjugado con el paradigma político conservador operó en la educación además de una mera reproducción cultural atendiendo a la finalidad de 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; otorgar una cobertura amplia a la carrera teológica; ubicar la educación al servicio pleno de la Iglesia y legitimar un solo tipo de conocimiento, una sola forma de concebir el mundo, una sola fe, de manera de organización social, de creencia, de educación, que correspondió a la educación católica.

- Paradigma Positivista-Liberal: en la historia nacional no buscó reemplazar al orden colonial, sino un orden neocolonial, resultado de la retoma de la vida política, social y cultural del país por el sector conservador, aliado del sector clerical, y conformado conjuntamente con los actores principales en la construcción de un Estado confesional bajo formas republicanas basado en la amalgama de la Iglesia y la oligarquía conservadora.

  La aparición del positivismo tuvo como consecuencia la trascendencia del racionalismo objetivista y cientifista al margen de toda consideración

subjetiva. De esa cuenta ya no se habló tanto de racionalismo como escuela filosófica sino del positivismo y a la par en lo político se comienza a hablar del liberalismo.

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 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, reflexiva, 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.

- Paradigma Post-Positivista y Neo-Teológico: de acuerdo al contexto nacional hablar a pesar del agotamiento doctrinal del positivismo especialmente en el ámbito educativo, de que se ha accedido a una transición al paradigma post-positivista en el contexto educativo nacional, viene ser algo utópico, tal como se desprende del análisis efectuado en el presente estudio a las reformas curriculares, cuyo extracto positivista ha emergido predominantemente. Puede traducirse que dicho pos-positivismo aplicado al medio pedagógico nacional se refleja en la adopción del conductismo educativo y a la tradición enraizada de la planificación racional y la educación regida por los objetivos operativos.

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 solo desde el enfoque de la racionalidad tecnocrática e instrumental y de la metodología cuantitativa.

Por su parte el paradigma Neo-Teológico, es aquel que se construye posteriormente a la celebración del Concilio Vaticano II, que deparó una nueva interpretación doctrinal de la Iglesia católica, y que trajo una concepción de compromiso social y especialmente con los pobres, que impactó en el rol de tal Iglesia en cuanto a su papel en la educación nacional.

CONCLUSIONES DE ACUERDO A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

Conclusiones en función del 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.

La investigación permite establecer que los paradigmas socio-históricos como categorías teóricas construidas por la misma, consistentes en los paradigma Filosófico-Ilustrado, paradigma Teológico-Conservador, paradigma Positivista Liberal, paradigma, Positivista Conservador y paradigma Post-positivista, respondieron para configurar períodos históricos con relevancia en el acontecimiento educativo-curricular, de forma que en cada uno pudo identificarse tendencias ya sea confesionales o laicas que causan incidencia en materia educativa con orientación progresista en los casos de predominancia laicista, y de retroceso o estancamiento en los de orientación confesional. 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 una 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. l

Conclusiones en función de los Objetivos Específicos:

- *Identificar la presencia de los paradigmas socio-históricos y su influencia en las diversas etapas históricas de la educación nacional.*

Desde la lectura del paradigma Filosófico-Ilustrado su influencia se evidenció desde el asentamiento de las bases para revertir el paradigma educativo confesional colonialista, instaurando la primera reforma educativa nacional que impulso a su vez la primera modernidad educativa, sustentada en la institucionalidad de la educación de Estado, como el primer antecedente sobre sistema educativo nacional, y en la promoción del proto-laicismo educativo.

Desde el análisis del paradigma Teológico-Conservador, se evidencia una influencia de naturaleza regresiva, que revierte los avances alcanzados en el período del paradigma que antecedió. La educación sufre un retorno al modelo colonial, siendo dominada desde la tendencia confesional, que deroga y suprime la educación de Estado, ya que está se entrega al control de la iglesia Católica, así como los contenidos de estudio son determinados en buena parte desde el enfoque de la Orden Jesuita, proceso que se ve consolidado con la suscripción del Concordato entre los Estados de Guatemala y el Vaticano, instrumento que termina de oficializar la tendencia confesional en la educación guatemalteca.

Desde el paradigma Positivista-Liberal, se asiste al mayor proceso de incidencia educativa que históricamente se ha experimentado. Influencia cuyos antecedentes configuran el modelo educativo actual. Dicho paradigma da sustento a un período que parte por recuperar la educación pública de Estado, suprimiendo en definitiva el control confesional sobre la organización, la política, la institucionalidad, la docencia y el currículo educativo. Los grandes aportes que se logran asumen como referencia la primera generación liberal como actores del paradigma Filosófico-Ilustrado, y en base a ello, promueven la segunda reforma educativa nacional que igualmente implica la segunda modernidad educativa, que aporta como legados por primera vez el reconocimiento de la educación laica, la creación del ministerio de educación, la consolidación definitiva del sistema educativo nacional, la formación docente y la generación de toda una serie de leyes que van desde la primera instrucción hasta la instrucción superior.

Desde el paradigma Positivista-Conservador, la educación asiste a un declive del paradigma liberal, que se asume desde la formalidad de la ley, tal el caso del reconocimiento de la educación laica; pero que difiere con el contexto real, en donde la influencia religiosa retoma incidencia a nivel de interrelación micro social en el plano culturalista desde el contexto de la escuela pública y por intermedio de las tradiciones religiosas del cuerpo docente. Si bien desde la relación macro institucional de Estado se mantuvo formalmente la educación laica, la formación estatal de docentes, los currículos de estudio desde la oficialidad gubernamental y la sistemática educativa, todos estos devinieron en un decrecimiento de calidad, sin lograr destacar la centralidad que desde la reforma liberal mereció la educación. Consecuentemente, la educación pasó a constituirse en factor de subalternidad social, permeada por una crisis permanente de déficits en cobertura, calidad, de financiamiento, etc., que la lleva a condiciones de estancamiento, que se ve agudizada en el último tramo de ese período al verse sujeta a un régimen dictatorial, que la somete a un retroceso sin precedentes al ideario educativo liberal.

Desde el paradigma Post-positivista, se pudo identificar en el período estudiado tres ciclos de influencia progresista y de percepción de avance cualitativo en incidencia educativa, siendo estos: el decenio de la llamada revolución de octubre de 1944, la conocida como “Readecuación Curricular”, en los años ochenta del siglo XX, durante el gobierno del Presidente Vinicio Cerezo Arévalo y la Reforma Educativa devenida de los Acuerdos de Paz, suscritos a mediados del decenio de los años noventa del siglo XX, y que materializó como principal producto en el año 2004 el Currículum Nacional de Base, que dio inicio con el nivel primario.

- *Analizar la incidencia ya sea del pensamiento laico o confesional en la construcción de una racionalidad curricular.*

Del análisis socio-histórico producido en la presente investigación se desprende que las tendencias confesional o laica han sido factores determinantes en la construcción de la lógica curricular ya sea de acercamiento o distanciamiento a lo religioso en los contenidos de los planes de estudio y en las dinámicas de interacción escolar en los centros educativos públicos. Se ha evidenciado que mientras desde la influencia de la tendencia confesional la educación se ha utilizado como un instrumento de control y fiscalización hegemónica sobre la sociedad, que ha coartado desarrollo educativo; desde la tendencia laicista se logró evidenciar que ha permitido el despegue de proyectos progresistas que han promovido condiciones de avance y modernidad educativa.

- *Verificar en los constructos curriculares nacionales el avance en materia de formación ciudadana*

El primer antecedente dentro de un contenido curricular en materia de formación ciudadana, se presenta con motivo del Currículo Nacional Base del nivel primario en el año 2004, devenido en el marco de la Reforma Educativa Nacional. Tal incorporación se contempla desde los componentes del ejercicio de la ciudadanía, la construcción del proyecto de nación y el fortalecimiento del pensamiento crítico, todo lo que constituye desde lo formal y teórico del contenido curricular un antecedente de avance significativo en materia de formación ciudadana. Sin embargo, desde la práctica real, todavía tales áreas curriculares distribuidas en cuarto, quinto y sexto grados primaria, no alcanzan la jerarquía socio-educativa necesaria para generar la incidencia formativa que teóricamente contemplan. Tal jerarquía educativa dentro del enfoque neo o post-positivista sigue otorgándosele a las matemáticas, comunicación y lenguaje y ciencias naturales y tecnología, dentro de la lectura de la emergente racionalidad instrumental, tal como se documenta en la presente investigación.

- *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.*

  La transición curricular entre la primera y segunda modernidad identificada, para deber de verificarse tuvo que esperar un espacio de irrupción que medió entre ambas, identificado en el período confesional conocido de los treinta años, en los cuales la educación experimentó un rezago histórico; transcurrida dicha ruptura se retoma desde los fundamentos básicos del laicismo educativo, la primacía del Estado, la formación docente como prioridad emergente, la creación del sistema educativo, entre otros, la continuidad entre ambas modernidades

  Desde el enfoque curricular estrictamente, el objetivismo metodológico decantado en el método Lancaster identificado en la primera modernidad, transita en la identificada como segunda modernidad a un modelo curricular positivista que se mantiene en un objetivismo renovado de procedencia eurocéntrica, que inaugura todo un ciclo de desarrollo curricular que caracterizó la educación nacional de finales del siglo XIX y siglo XX, que reprodujo un contenido educativo ajeno a la realidad nacional que a la par que invisibilizó el saber local, neutralizó la diversidad cultural.

  Tal orientación curricular positivista, asumió carta de identidad en materia educativa a través del conductismo, a partir del cual la tendencia cognitivista, fue la tendencia dominante en el currículo nacional desde mediados del siglo XX. A inicios del siglo XXI la línea cognitivista se mantiene girando del conductismo a un constructivismo desde modelos importados, ajenos a la realidad nacional y cuya principal característica es su carencia de diversidad contextual derivado de la centralidad curricular herencia del positivismo liberal, que no se supera.

REFERENCIAS

- Acuña V. (2006), La historiografía liberal centroamericana: la obra de Lorenzo Montufar (1823-1898). *Revista Historia y Sociedad No. 12*, Medellín, Colombia, noviembre, pp. 29-59
- Álvarez-Uría F. (2000), La educación jesuítica en la génesis de la modernidad. En torno a la tesis de Max Weber. *Revista Sarmiento No. 4*, España, pp. 201-2009, Recuperado de: http://ruc.udc.es/bitstream/2183/7745/1/SAR_4_art_8.pdf
  También en Álvarez-Uría F. (1994), *La escuela y el espíritu del capitalismo, Madrid,* edit. Morata, España,
- Álvarez V. (2005), "*El movimiento magisterial y la reforma educativa en Guatemala en los contextos del conflicto armado interno y del post conflicto", en "Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina",* Edit. Konrand Adenaur Stiftung, Brasil.
- Alvear J. (2011). La libertad de conciencia y de religión en la Ilustración francesa: El modelo de Voltaire y de la "Encyclopédie**.** *Revista de Estudios Históricos-Jurídicos no.33*. Valparaíso, Chile. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071654552011000100007&script=sci_arttext
  www.ocw.uc3m.es/derecho-eclesiastico-del-estado/derecho-y.../file
- Angón O. (s. f), *Derecho y Religión en Europa*. Recuperado de: http://ocw.uc3m.es/derecho-eclesiastico-del-estado/derecho-y-religion-en-europa/material-de-clase-1/CEDH.pdf
- Ander-Egg E., (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa.* Argentina. Edit. Homo Sapiens.
- Aranque N., (2013), *Manuel José Quintana y la Instrucción Pública, España,* Edit. Universidad Carlos III de Madrid.
- Araujo A. (s. f.), Concorcet y la Educación. Aportes para la formación de un de un hombre nuevo, *Revista Educación y Pedagogía, Vol XII No. 26-27*. Portugal, Universidad del Minho, Brazo. Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/1162/10314

- Arredondo M. (s. f.), *El Catecismo de Ripalda*, Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_1.htm
- Arévalo J. (1953), *Escritos Políticos y Discursos*, La Habana, Cuba, Edit. Cultural S. A.
- Arévalo M. (1945), *Ecce Pericles*, Guatemala, Tipografía Nacional.
- Arévalo M. (1984), *Ubico*, Guatemala, Tipografía Nacional.
- Argueta B. (2006). Una perspectiva histórica de las leyes de educación en Guatemala y los desafíos actuales para una nueva Ley de Educación Nacional. *Memorias X Encuentro Nacional de Investigadores Educativos de Guatemala, Legislación e Investigación Educativa*. Guatemala. Edit. Universidad Rafael Landivar.
- Arriola J. (1961). *Gálvez en la Encrucijada, Ensayo crítico en torno al humanismo político de un gobernante*. México. Edit. Costa-Amic.
- ASIES-PREAL, (s. f.) *Reforma Educativa en Guatemala,* Edit. F. De León.
- ASIES, 2004, *Compendio de Historia de Guatemala*, Edlt. ASIES, Konrad Adenauer Stiftung, PUND, Fundación Soros Guatemala.
- Baquerizó L. (2010). Laicismo Hoy. *Revista "Hypatia", No. 1* Instituto Laico de Estudios Contemporáneos del Perú.
- Barillas E., (2001), *La Reforma Educativa en Guatemala*. Cuaderno Pedagógico No. 7. Guatemala. Edit. Mineduc.
- Batres A. (1957). *El Dr. Mariano Gálvez y su época*. Guatemala. Editorial MINEDUC.
- Becker W. (1990). *La Libertad que queremos*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Belaubre C., (2012) La educación en el Reino de Guatemala: primeros pasos hacia una secularización de la enseñanza (1759-1821). *Boletín AFEHC N°54,* publicado el 04 septiembre. Recuperado de: http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=3165
- Beltrán E. (1997) Liberalismo político y educación: un marco teórico. *Revista de Filosofía No. 15*, pp. 119-134, España.
- Bello, E. (2004). *Tolerancia, verdad y libertad de conciencia en el siglo XVIII.* Madrid. Isegoría.

- Bello E. (s. f.). Diderot y la modernidad. Recuperado de: http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/10243/1/Diderot%20y%20la%20modernidad.pdf
- Bendaña R, (1996), *La Iglesia de Guatemala, síntesis histórica del catolicismo.* Guatemala. Artemis Edinter.
- Bendaña R. (2005) La Compañía de Jesús en Guatemala Siglo XIX, Recuperado de: www.doestoc.com/does/49770507/la-compañia-de-jesus-en-guatemala.pdf
- Blancarte R. (2008). *Para entender el Estado laico*. México. Nostra Ediciones.
- Blancarte R. (2011) América Latina **e**ntre pluri-confesionalidad y laicidad. *Revista Electrónica Civitas*, v. 11, n. 2, p. 182-206. Porto Alegre. Recuperado de: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/9644/6738
- Bobbio N. (1993). *Igualdad y Libertad*, España, Paidos. .
- Bolívar A. (2008), *Didáctica y Currículum: de la modernidad a la postmodernidad,* España, Ediciones Aljibe.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C., (1967). *Los estudiantes y la cultura.* Barcelona. Labor.
- Bourdieu P. (1977 A). Cultural Reproduction and Social Reproduction, en Jerome Karabel y A.H. Halsey, Power and Ideology in Education, Oxford University Press, 1977, pp. 487-510. (Traducción de Elsie Rockwell.) Recuperado de: www.ircav.files.wordpress.com/2008/08/articulo-habermas-2006.doc
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. *Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia.
- Bourquin G. (2012). Emanuel Kant, la Religión de la razón, la Religión de Iglesia y la falsa Religión. Recuperado de: http://www.evangile-et-liberte.net/traduction/s396_Emmanuel-Kant---La-religion-de-la-razon-la-religion-de-iglesia-y-la-falsa-religion
- Bralich J. (s. f.) Breve historia de la educación uruguaya. Recuperado de: http://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/histoweb.htm

- Búcaro S. (1955). El Doctor Gálvez en nuestra Educación, Separata de la *Revista "Universidad de San Carlos" No. XXXIV*. Guatemala. USAC.
- Burmeo J. (2008). Visión Crítica del Laicismo en América Latina. *Revista "Hypatia",* Instituto Laico de Estudios Contemporáneos del Perú. No.1.
- Cal J. (2005), La Iglesia de Guatemala ante la Reforma Liberal (1871-1878). *Boletín AFEHC N°6,* publicado el 04 marzo. Recuperado de: http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=358
- Calder J. (1970). *Crecimiento y cambio de la Iglesia Católica Guatemalteca 1944-1966.* Guatemala. Publicación del Seminario de Integración Social Guatemalteca, No. 6.
- Caldeira J., (2012), Cambios eclesiológicos e misionológicos de la Iglesia Católica desde el Concilio Vaticano II (1962-1965), Missione Oggi – Archivio, recuperado de: http://www.consolata.org/new/index.php/mission/missioneoggiarchi/6081-cambios-eclesiologicos-e-misionologicos-de-la-iglesia-catolico-desde-el-concilio-vaticano-ii-1962-1965
- Cancino H. (s. f.) Modernidad y tradición en el pensamiento latinoamericano en los siglos XIX y XX. Recuperado de: http://vbn.aau.dk//files/62991461/SyD3_cancino.pdf
- Cárcamo H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Revista Cinta de Moebio,* Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl
- Carr W. y Kemmis S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- Carr, W. (1996), *Una teoría de la educación*. Madrid, Morata.
- Carrillo A. (1971). Evolución Histórica de la Educación Secundaria en Guatemala**,** Tomo I. Guatemala. Edit. "José de Pineda Ibarra".
- Casaús M., 2008, *El gran debate historiográfico de 1937 en Guatemala: "Los indios fuera de la historia y de la civilización. Dos formas de hacer historia* Artículo, España, Revista Complutense de Historia de América, vol. 34, 209-231. Recuperado de: https://revistas.ucm.es/index.php/RCHA/article/download/.../28456

- Castro L., (1989). Las paradojas de las revoluciones hispanoamericanas, en “El impacto mundial de la Revolución Francesa. *Revista Internacional de Ciencias Sociales.* UNESCO.
- Castro S. (2000). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”, *en “La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO-UNESCO.
- Carvajal J. (s. f.). El laicismo. Chile. ILEC. Recuperado de: www.laicismo.net
- Cazali A. (1997), Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala; Época Republicana 1821-1994. Guatemala, Editorial Universitaria USAC.
- Cazali A. 2 (2000) Historia de Guatemala Siglo XX. Las transiciones políticas: del ydigorismo al gobierno militar de Peralta Azurdia (1958-1966), Guatemala, Dirección General de Investigación, Universidad de San Carlos de Guatemala. Recuperado de http://digi.usac.edu.gt/bvirtual/informes/puihg/INF-2002-055.pdf
- Cazali A. 3 (2001) Historia de Guatemala Siglo XX. La Presidencia de Julio Cesar Montenegro: un gobierno civil bajo dominio militar, (1966-1970), Guatemala, Dirección General de Investigación, Universidad de San Carlos de Guatemala. Recuperado de: http://digi.usac.edu.gt/bvirtual/informes/puihg/INF-2001-087.pdf
- Cazali A. 4 (2002) Los militares en el poder: el gobierno de Carlos Arana Osorio. (1970-1974), Guatemala, Dirección General de Investigación, Universidad de San Carlos de Guatemala. Recuperado de: http://digi.usac.edu.gt/bvirtual/informes/puihg/INF-2002-053.pdf
- CCRE, (s. f.), Marco Institucional y contexto de la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa, Guatemala.
- CCRE, (1999), Plan Nacional de Largo Plazo –Versión Preliminar-, Guatemala.
- Comisión para el Esclarecimiento Histórico, (1999), Informe Guatemala, memoria del silencio, Conclusiones y Recomendaciones, Guatemala, Edit. Oficina de Servicios para Proyectos de las Naciones Unidas (UNOPS). Recuperado de

http://www.undp.org/content/dam/guatemala/docs/publications/UNDP_gt_PrevyRecu_MemoriadelSilencio.pdf

- Comisión para el Esclarecimiento Histórico-2 (1999), *Informe Guatemala Memoria del Silencio, Tomo I, Causas y orígenes del enfrentamiento armado interno*, Guatemala, Oficina de Servicios para Proyectos de las Naciones Unidas (UNOPS).
- Comisión Económica para América Latina, (1976), Daños causados por el terremoto de Guatemala y sus repercusiones sobre el desarrollo económico y social del país, México, Consejo Económico y Social, Organización de Naciones Unidas.
- Comisión Paritaria de Reforma Educativa, (1998), *Diseño de Reforma Educativa,* Guatemala, Impreso Litografía Nawal Wuj.
- Conferencia Episcopal de Guatemala, (1997), *Al servicio de la vida, la justicia y la paz, Documentos de la Conferencia Episcopal de Guatemala 1956-1997*, Guatemala, Ediciones San Pablo.
- Coronil F. (2000). Naturaleza del postcolonialismo, erucentrismo globalismo, en *"La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas Latinoamericanas".* Buenos Aires. CLACSO-UNESCO.
- Corten A., (2004), El establecimiento de una red de la Teología de la Liberación, en: La Modernidad religiosa: Europa Latina y América Latina en perspectiva comparada. México, Fondo de Cultura Económica.
- Contreras D. (1951), *Breve Historia de Guatemala*, Edit. Ministerio de Educación Pública.
- Coutel Ch. y Kintzler C. (2011) *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos.* Ediciones Morata S. L.
- Cyclopaedia.net (s. f.) Maria Izaguirre, Recuperado en http://www.cyclopaedia.es/wiki/Maria-Izaguirre
- Chang C., Yat J., Levenson D. y Mack M., (1990) La política de desarrollo del Estado guatemalteco 1986 – 1987, AVANCSO, Cuadernos de Investigación No. 2, Guatemala, Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales, Impreso en Inforpress Centroamericana. Recuperado de:
- http://biblioteca.clacso.edu.ar/Guatemala/avancso/20091127043555/cuaderno02.pdf

- Chavarría M. (1945), *Política Educacional de Guatemala*, Edit. USAC.
- Dabroy E., (2014), El momento fundacional del Estado contemporáneo en Guatemala: el camino de la transición democrática y su incidencia en el tiempo, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140829071931/DabroyJ_e.pdf
- Daros W., (1998). *Introducción a la epistemología Popperiana*. Argentina. CONICET-CERIDER.
- Da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). Recuperado de: http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2013/10/Descolonizar-el-curriculo-Estrategias-para-una-pedagogia-critica_Tomas-Tadeu-da-Silva.pdf
- Da Silva T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías de currículo.* Brasil. Edit. Belo Horizonte.
- De León C. (1993), Discurso de su excelencia el señor Ramiro de león Carpio presidente de la República de Guatemala en la II Sesión de Trabajo de la III Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno Salvador de Bahia, Brasil, julio 15. Recuperado de: http://cumbresiberoamerica.cip.cu/?page_id=1856
- De Roux R., (2014) La *romanización* de la Iglesia católica en América Latina: una estrategia de larga duración, Pro-Posições | v. 25, n. 1 p. 31-54 jan./abr. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n1/v25n1a03.pdf
- De Sousa J. (2004). *Desarrollo y Dominación hacia la colonización del pensamiento subordinado al conocimiento autorizado por el más fuerte*. San José, Costa Rica. Instituto Cubano del Libro.
- Díaz-Salazar R. (2007). *Democracia Laica y Religión Pública.* Madrid. Edit. Taurus.
- Díaz-Salazar R., (2007). *La España Laica*. España. Espasa Libros.
- Díaz-Salazar R., (2011). Laicismo y religión entre el fundamentalismo y la emancipación. *Revista Vientos Sur, No. 11*. España.

- Díaz-Salazar R. (s. f.). Identidades comunitarias, religiones, pueblos y democracia laica. Ponencia en 8º. Simposio de Lengua, Educación e Inmigración, España. Recuperado de: http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/7860/rafael_diazsalazar.pdf?sequence=1
- Díaz J.M. (2010) *Laicismo.* Brasil. Publicación del Gran Oriente Paulista.
- Díaz R. (1999), Breve reseña histórica del trabajo de las Comisiones de Paz, El caso Guatemala. Primera Parte, Guatemala, Proyecto Q´anil, PNUD.
- Diez, R. (2000). *Aprendizaje y currículum. Diseños curriculares aplicados*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Dobrée P. y Bareiro L. (s. f.). Estado Laico, base del pluralismo, Base del Pluralismo, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Biblioteca Jurídica Virtual, Recuperado de: www.jurdicas.unam.mx y en http://www.choike.org/documentos/punico/bareiro04.pdf
- Dolores Y. (2000). Reforma Educativa y teoría de la argumentación. Artículo. *Revista Signos*. Chile. Universidad Católica de Valparaíso.
- Echeverría A. (1988), El Congreso Pedagógico del “93”, Guatemala, Ministerio de Educación, CENALTEX.
- Echeverría, R. (1997). *El Búho de Minerva*. Santiago: Ed. Dolmen.
- Escamilla M., (1947). Introducción a un proceso educativo nacional. Guatemala. Edit. El Libro.
- Fadul S. (s. f.), Educación Popular en Guatemala, en Reforma Educativa en Guatemala, ASIES-PREAL. (s. f.), Guatemala.
- Fernández J. M. (2007) Fundar la ciudadanía, formar el hombre, construir la democracia. Europa como solución para las escuelas de España. *Revista de Educación, número extraordinario 2007.* Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2007/re2007_11.pdf
- Fernández R. (s. f.) La educación en el Siglo XIX, Biblioteca Digital Andina. Recuperado de: http://www.comunidadandina.org/bda/docs/ve-edu-0011.pdf
- Flores M. y Espejel J. (2020). Educación laica, fundamentalismo y tolerancia. México, *Espacios Públicos No. 28, UNAM, .Redalyc Sistema de*

Información Científica, Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67614336011

- Fuentes R., (2007), El proyecto social y político durante el gobierno de Lázaro Chacón a través del estudio de un fragmento de redes sociales. Tesis, Escuela de Historia, Guatemala, Universidad de San Carlos de Guatemala
- Fuentes R., (2012), 1920 Una década de cambios educativos para Guatemala, Boletín AFEHC N°54, Recuperado de: http://afehchistoriacentroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=3167
- Gadamer, G. (1999). *Verdad y Método*. Vol. Madrid: Edit. Sígueme.
- Gaitán L. (1946), Setenta y cinco aniversario de la fundación del Supremo Congreso Confederado 9 de enero de 1871-1946, Boletín Oficial No. 9 Extraordinario, Guatemala, Edit. del Supremo Consejo Confederado para la Jurisdicción de la América Central.
- Galich M. (1985), Del Pánico al Ataque, Guatemala, Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- García J. (1972-1985). *La Reforma Liberal en Guatemala*. Guatemala. Edit. Universitaria.
- García J. (1976), Política y Constitución en Guatemala, Informe presentado en el coloquio Evolución de la Organización Político-Constitucional en América Latina 1950-1975, México.
- García J. y Vásquez E. (1984). *Constitución y orden democrático. Guatemala.* Editorial Universitaria, USAC.
- García J. (1992), *Introducción a la Constitución Política de la República de Guatemala,* Edit. Piedra Santa.
- García J. (1994), *La Revolución del 20 de Octubre de 1944*, Guatemala, Edit., Procuraduría de los Derechos Humanos.
- García, M. (1988), *100 Años de normalismo 1830-1930,* Guatemala, Serviprensa Centroamericana.
- Gobierno de la República de Guatemala, (1881), 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 1871, Tomo I y II, Tipografía Nacional.

- Goertz J. y LeCombe M. (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* España. Morata.
- Gómez L. (2000). *Educación Pública*. España. Morata.
- Gómez L., (s. f.). La instrucción pública en la II República. Ponencia: Seminario Historia y Razón, el Republicanismo español. Recuperado de: http://www.fundacion-c-navarro.com/pdf/republica2.pdf
- Gómez L. (2005), "El laicismo y la cuestión escolar", Conferencia, España, Recuperado de: http://republicapinto.50webs.com/gomezllorente.pdf
- Gonzalo O. (2008). El Laicismo, principio indisoluble de la democracia. *Revista "Hypatia", No. 1*. Perú. Instituto Laico de Estudios Contemporáneos.
- González C., (1980). *Historia de la Educación en Guatemala*. Guatemala. Editorial Universitaria, USAC.
- González C. (2011), *Historia de la Educación en Guatemala.* Guatemala, Sexta Edición, Primera Reimpresión, Editorial Universitaria, USAC.
- González L., (2016) La educación durante el régimen de Estrada Cabrera, Guatemala Secular, recuperado de http://www.guatemalasecular.org/blogs/2016/01/28/la-educacion-durante-el-regimen-de-estrada-cabrera/
- González L.2, (2016) La educación durante la dictadura de Jorge Ubico, Guatemala Secular, recuperado de: http://www.guatemalasecular.org/blogs/2016/02/12/la-educacion-durante-la-dictadura-de-jorge-ubico/
- González M. (2001), *La Descentralización de la Educación en Guatemala,* Guatemala, MINEDUC, Cuaderno Pedagógico No. 10.
- González R. y Arredondo A (2017), 1861: la emergencia de la educación laica en México, Revista Historia Caribe - Volumen XII N° 30 - Enero-Junio 2017 pp 25-49, recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/hisca/v12n30/0122-8803-hisca-12-30-25.pdf

- González-Reiche L. (2016), Intentos de Reforma Educativa entre Dictaduras, Artículo, Guatemala. Recuperado de: http://www.guatemalasecular.org/blogs/2016/02/04/intentos-de-reforma-educativa-entre-dictaduras/
- Gordillo M. (1942) "Mariano Gálvez: organizador de la Escuela guatemalteca". *Revista de Educación, año X No. 6-9.* Guatemala.
- Gooren H., (2009), El Pentecostalismo en Guatemala: aportes y debilidades, Consulta Rostros del Protestantismo en Guatemala, Centro Esdras.
- Grollet P. (2005). *Laicismo: utopía y necesidad*. Chile. Ediciones ILEC.
- Gutiérrez G., (s. f.), Los pobres y liberación en Puebla, recuperado de http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/llib/vol19/76/076_gutierrez.pdf
- Habermas J., (1984). Arquitectura moderna y postmoderna. *Revista de Occidente.*
- Habermas, J. (1987), *Teoría de la Acción Comunicativa*, Vol. II. España, Taurus.
- Habermas, J. (2006), *Entre Naturalismo y Religión*. España, Paidós.
- Haasrschser G., (s. f.). *El Laicismo*. Chile. Edit. ILEC.
- Hassid A., (2008), "Estructura y Actividades del Laicismo Belga", ponencia presentada el V Seminario Latinoamericano de Laicismo. Paraguay. ILEC.
- Herrera D. (2003), Fenomenología y Hermenéutica, *Revista Folios, 2ª. Época No. 17,* Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Humanidades.
- Herrera G. y Gallo A. (1984.) Veinte años de Universidad Privada en Guatemala, 1964-1984, recuperado de: http://biblio3.url.edu.gt/Publi/Libros/2013/20UPrivada.pdf
- Herrarte A. (1972), *El Federalismo en Centroamérica.* Guatemala, Edit. José de Pineda Ibarra.
- Herrarte A. (s. f.), Documentos de la Historia de la Unión Centroamericana, Edit. Secretaria General de la Organización de Estados Centroamericanos. Recuperado de: http://www.sice.oas.org/sica/Studies/DocUnionCentroamericana.pdf

- Hernández M. (1984) *Historia del Ministerio de Educación de Guatemala*, Edit. CENALTEX.
- Hernández S. ET. AL. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ta. Edición. México. Mcgraw-Hill / Interamericana Editores.
- Holland C., (2010), Enciclopedia de Grupos Religiosos en las Américas y la Península Ibérica: Religión en Guatemala. Costa Rica, Programa Latinoamericano de Estudios Sociorreligiosos (PROLADES), Recuperado en:http://www.prolades.com/historiografia/2Guatemala/rel_guatemala09spn.pdf
- Hurtado, J.L. (2008). Las ideas positivistas en la América Latina del S. XIX. *Revista Via Iuris. Núm. 5*. Colombia.
- ILEC. (2004), "El Estado Laico", Memorias de Foro-Panel. Chile.
- Isch E. (s. f.), La importancia de un Estado Laico. Artículo, Chile. ILEC.
- ITAM (1989). Las ideas de la ilustración francesa. ESTUDIOS. Filosofía-historia-letras. Recuperado de: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras17/textos1/sec_2.html
- Johnson B., (1970), Crecimiento y Cambio de la Iglesia Católica de Guatemala, Estudios Centroamericanos No. 6, Guatemala, Seminario de Integración Social de Guatemala e Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Texas, Edit. José de Pineda Ibarra.
- Joannaert y Ettayebi (2006) Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente, Montreal, Canadá, Observatorio de Reformas Educativas de la Universidad de Québec y la Oficina Internacional de Educación BIE/UNESCO.
- Lainfiesta F. (1975). *Apuntamientos para la Historia de Guatemala. Guatemala*. Edit. José de Pineda Ibarra.
- Lincoln Y. y Guba E. (1985). *Investigación Naturalista*. London. Sage.
- López M. (s. f.) Laicismo día tras día para una fundamentación filosófico-política. Recuperado de: http://www.eurolaica.com/colaboraciones/c070524_laicismo_dia_tras_dia.pdf
- Luján J. (1994). *Aportaciones al Estudio Social de la Independencia de Centroamérica. Guatemala.* Publicación de la Colección Cívica del Procurador de los Derechos Humanos.

- Lujan J. (1992), Un ejemplo de uso de la tradición clásica en Guatemala: las “Minervalias” establecidas por el presidente Manuel Estrada Cabrera. Guatemala, Revista de]a Universidad del Valle de Guatemala, Número 2, mayo,
- Mallimaci F. (2004), Catolicismo y liberalismo: las etapas del enfrentamiento por la definición de la modernidad religiosa en América Latina, en *La Modernidad Religiosa: Europa latina y América Latina en perspectiva comparada,* Bastian J. México, Fondo de Cultura Económica.
- Marure A. (1957) *Documentos de la Unión Centroamericana*, Guatemala, Edit. José de Pineda Ibarra.
- Martínez A. (2001). El laicismo como pluralismo en convivencia. Ciclo Filosofía de la Laicidad II El Ateneo de Madrid. Recuperado de: www.ateneomadrid.files.wordpress.com/.../el-laicismo-como-pluralismo-en-convivencia
- Martínez A., (2011) La Teología como dogma curricular y el inicio del Laicismo Jurídico en la universidad de Guadalajara*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 16*. Colombia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá.
- Martínez-Torrón J. (s. f.). El Estado Confesional. Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/9711/1/CC_37_art_11.pdf
- Mata J, (1976), *Fundación de la Universidad en Guatemala*, USAC, Editorial Universitaria.
- Menéndez E., (2008), *La Teoría Crítica de la Sociedad de Habermas. La crisis de la sociedad industrializada.* Madrid. Tecnos.
- Menéndez L. (2006), *La Educación en Guatemala 1954-2004 Enfoque Histórico-Estadístico*, Guatemala, Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Mejía S. (2000). El debate entre liberales y conservadores en Centroamérica. Distintos medios para un objetivo común, la construcción de una república de ciudadanos (1821-1900). España. Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, H. Contemporánea.
- Mercado A. (2013), *Sociología Norteamericana: un diagnóstico de nuestro tiempo,* México, Universidad Autónoma del Estado de México.

- Mignolo W. (2000). *La colonialidad a lo largo y a lo ancho, en "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas Latinoamericanas",* Buenos Aires, CLACSO-UNESCO.
- Miller H. (1972), La expulsión de los jesuitas de Guatemala en 1871. Recuperado de: http://sitios.usac.edu.gt/archivohemerografico/revistas/05_estudios_1972_miller.pdf
- Miller H. (1976), *La Iglesia Católica y el Estado en Guatemala 1871-1885,* Guatemala, Editorial Universitaria, USAC.
- Ministerio de Instrucción Pública de Guatemala, (1923), *Discursos del Doctor Lorenzo Montufar.* Guatemala, Edit. Talleres Sánchez & De Guise.
- Ministerio de Educación, (s. f.) *Investigación Educativa y Producción de Conocimientos*, Bolivia.
- Ministerio de Educación de Guatemala (s. f.), Reseña de Guatemala, Ministerios de Educación, en el Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana, en San José, Edit. Costa Rica. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica; Costa Rica. Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación/CCPRE, (2001), Diálogo y Consenso Nacional para la Reforma Educativa, Conclusiones, Guatemala.
- Ministerio de Educación –Mineduc-(2004), Informe Nacional República de Guatemala.
- Ministerio de Educación/DICADE/DIGEBI, 2005, Curriculum Nacional Base, Primer Grado del Nivel de Educación Primaria, 1ra. Edición, Guatemala.
- Ministerio de Educación/DICADE, 2006, "Curriculum Nacional Base para la formación inicial de docentes del nivel primario", 1ra. Edición, Guatemala.
- Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, (2012), *Eloy Alfaro: Pensamiento y Políticas Sociales,* Quito, Impreso en Cassolutions Publicidad.
- Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala, -MINUGUA-, (2002), I*nforme de Verificación: La educación: una condición para la paz,* Guatemala, Edit. MINUGUA.

- Molina M. (1979), Manuel Francisco Pavón Aycinena, constructor del sistema político del Régimen de los Treinta Años, Tesis, Guatemala, Escuela de Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Monsalvez Danny, (s. f.). “Por la Defensa del Laicismo”. Recuperado de: http://www.geocities.ws/laicismo_chileno/danny1.htm
- Montufar L. (1922), *El Evangelio y el Syllabus y un Dualismo Imposible, Guatemala,* Tipografía Nacional, Reimpreso por el Partido Liberal Federalista de Guatemala.
- Moraforero J. (1995), La iglesia frente a las reformas educativas de los años treinta en México y Colombia. *Revista Colombiana de Educación, Nº 30,* Universidad Pedagógica Nacional. En línea, disponible en: http://www.jorgemoraforero.com/la_iglesia_frente_a_las_reformas_educativas.pdf
- Morín E. (1995). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España. Edit. Gedisa, España. Resumen en línea, Recuperado de: http://www.fisica.ru/dfmg/teacher/archivos/Introduccion_al_pensamiento_complejo_Edgar_Morin.pdf
- Morin, E. (1996) *El método III. El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Edit. Cátedra.
- Morin E., (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris. UNESCO.
- Morín E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. España. Ed. Gedisa, 5º reimpresión.
- Morín E. (2002) *Bases para una Reforma Educativa.* Cuaderno Pedagógico No. 22. Guatemala. Edit. MINEDUC.
- Moya J. (s. f.). Una ciencia crítica de la educación ¿pluralismo metodológico y/o pluralismo epistemológico? España, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06articulos/monografico/pdf-6/jose_moya.pdf
- Nogueira H. (2006). La libertad de conciencia, la manifestación de creencias y la libertad de culto en el ordenamiento jurídico chileno. *Revista Ius et Praxis. V.12 n.2.* Talca

- ODECA, (1962), Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación, San Salvador, El Salvador.
- Ortiz I. (2009) Una síntesis del rostro neopentecostal /La educación en el contexto guatemalteco, Consulta 2009 Rostros del Protestantismo en Guatemala, Centro Esdras.
- Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, (1998), Recuperación de la Memoria Histórica**,** Guatemala: Nunca Más, Informe del Proyecto Interdiocesano, (Versión resumida), Edición ODHA. Recuperado de: http://www.odhag.org.gt/pdf/Guatemala%20Nunca%20Mas%20(resumen).pdf
- Otaola J. (s. f.). Laicidad y Masonería. Red iberoamericana por las libertades laicas. Recuperado de: http://www.libertadeslaicas.org.mx/images/stories/articulos/10/01/01/100101116.pdf
- Padrón J. (1990). Análisis de Textos en la Investigación. Capítulo del libro Análisis del Discurso e Investigación Social. Caracas. Publicaciones del Decanato de Postgrado de la U.S.R.
- Parada M. (2011), La escuela primaria: un proyecto civilizador libertario y laico 1860-1872, Universidad Adventista. Chillán, *Revista Tiempo y Espacio,* pp. 95-119. Chile,
- Pineda de Mont M. (1873), *De la Instrucción Pública,* Tomo IV, Guatemala, Tesorería Nacional, Clasificación 7576 Archivo General de Centro América.
- Pineda de Mont M. (1979) *Recopilación de Leyes de Guatemala*, Tomo I, Guatemala, Reimpresión del Ministerio de Finanzas.
- Pérez de Arganza T. (1983). *Educación religiosa y alienación*. España. Akal Bolsillo.
- Pinto J. (1996). *Nación, caudillismo y conflicto étnico en Guatemala (1821-1854.).*Guatemala. Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales, Escuela de Ciencia Política, Universidad de San Carlos.
- Pinto J. (2003). *El debate sobre la cuestión étnica en Guatemala, 1944-1970.* Cuaderno Pedagógico No. 27. Guatemala. Ministerio de Educación.

- Píriz N. (1971). ¿Qué es Laicidad? *Revista "Laicidad",* de la Asociación para la Educación Laica del Uruguay, No. 64, año XXI. Época II.
- Pizarro N. (1861), Catecismo Político Constitucional de México, Imprenta del Gobierno, versión digitalizada. Recuperado de: www.Cdigital.elgb.uanl.mx/la/1020109306/1020109306.PDF
- Poitevin R. (1990), La Iglesia y la democracia en Guatemala, Costa Rica, Anuario de Estudios Centroamericanos, Universidad de Costa Rica, l6 (l):87-109, Recuperado de: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/viewFile/2746/2689
- Popper, K. (1963). *Conjeturas y refutaciones, el desarrollo del conocimiento científico.* Barcelona. Paidos.
- Popper, K. (1988). *Sociedad abierta, universo abierto*. Madrid. Tecnos.
- Popper, K. (1994). *Tolerancia y responsabilidad. En busca de un mundo mejor*. Barcelona. Paidós.
- Popper, K. (1995). *La responsabilidad de vivir. Escritos sobre política, historia y conocimiento.* Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Porta L. y Silva M. (s. f.). *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. Argentina. Universidad Nacional del Mar del Plata.
- Posa M. (s. f), El liberalismo hispanoamericano en el siglo XIX. Recuperado de: http://www.uca.edu.sv./facultad/chn/c1170/El%20Liberalismo%Iberoamericano%20en%20elel%20siglo%20XIX.pdf
- Prensa Libre Hemeroteca, (1960), Renuncia Ministro de Educación, Guatemala, 17 de junio. Recuperado de http://www.prensalibre.com/hemeroteca/renuncia-ministro-de-educacion-en-1960
- Prensa Libre Hemeroteca, (1960-2) El escalafón magisterial representó Q9 millones para el Estado, Guatemala 21 de junio. Recuperado de: http://www.prensalibre.com/hemeroteca/1960-maestros-retan-al-presidente-ydigoras
- Presidencia de la República, (2002), *III Informe Presidencial al Congreso de la República*, Guatemala.
- Presidencia de la República, (2007), *IV Informe de Gobierno*, Guatemala.

- Publicaciones de El Imparcial, (1945), Constitución de la República de Guatemala, Asamblea Nacional Constituyente de 1945, Guatemala, Unión Tipográfica El Imparcial, 15 de marzo.
- Pujol V. (1892), *Compendio de la Historia Universal*, IV Edición corregida, Guatemala.
- PUND, (2010), Informe de Desarrollo Humano 2009/2010, Separata de "La formación del Estado nacional en Guatemala: etapas decisivas (1821-1985), Guatemala.
- Quillardet J., (2007). Laicismo y Democracia. Conferencia pública en Oviedo, España, 19 de enero.
- Rendón C. (2000), *Minerva y la Palma: el enigma de don Manuel,*. Guatemala, Artemis Edinter.
- Restrepo D. (2001). Fenomenología y Hermenéutica. *Revista Folios*, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Rico R. (1989), *Constituciones históricas*. Ediciones oficiales, España, Universidad de Sevilla.
- Rodríguez J. (1976), *Universidad de Guatemala: su origen, fundación, organización,* USAC, Editorial Universitaria.
- Rosales J. (2012), Neopositivismo, Racionalismo Crítico y Relativismo. Reflexiones en torno a la Filosofía de la Ciencia. Perú. *Revista Científica 9*, Recuperado de: http://cientifica.edu.pe/_data/archivos/investigaciones/Neopostivismo_%20racionalismo_cr%C3%ADtico_y_relativismo_Reflexiones_en_torno_a_la_filosof%C3%Ada_de_la_cienfia.pdf
- Ruiz J., (1970), Política escolar de España en el siglo XIX. 1808-1833, CSIC, Madrid, págs. 361-393, quien a su vez lo tomó de la reimpresión hecha por la Imprenta Nacional, Madrid 1820, del Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública.
- Saba R. (s. f.). Neutralidad del Estado, Igualdad de trato y tolerancia en materia religiosa. Recuperado de: file:///H:/Material%20Ensayo%20Educaci%C3%B3n%20Laica/Neutalidad%20religiosa%20y%20an%C3%A1lisis%20constitucional%20argentino.pdf

- Sáenz C. (1978), *Historia de la Educación Jesuítica en Guatemala*, Publicación de la Universidad Rafael Landivar.
- Salguero F. (2013), Revolucion y contrarrevolución en Guatemala: la penetración imperialista de Estados Unidos. *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Recuperado de http://cdsa.aacademica.org/000-010/212.pdf
- Samayoa H. (1959), *La enseñanza de la Historia en Guatemala (desde 1832 hasta 1852),* Guatemala, Edit. Imprenta Universitaria USAC.
- Santacruz J. (1983), *Barrios el Pacificador*, Tomo I, Guatemala, Delgado Impresos y Cía. Ltda.
- Sariego J, (2010), Tradición Jesuita en Guatemala: una aproximación histórica, Guatemala, Universidad Rafael Landivar. Recuperado de: www.url.gt/Portal/URL/Archivos/24/Archivos/Trad_jesuitas_en_guatemala.pdf
- Sarmiento P. y Et. Al. (2007). *El Análisis Documental en la Diseño Curricular: un desafió para los docentes.* Colombia. Corporación Editora Médica del Valle.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Buenos Aires. Ariel.
- Savater F. (2004). Laicismo: cinco tesis. *Diario El País, Columna Opinión*. España.
- Savater F. (2010), *La aventura de pensar*. México. Edit. Debate.
- Serrano S. (2008), *¿Qué hacer con Dios en la República? Política y secularización en Chile (1845-1885),* Chile, Fondo de Cultura Económica.
- Solares B. (1997). *El Síndrome Habermas.* México. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UMAN. Primera Edición.
- Secretaría de Gobernación y Justicia, (1928), Constitución de la República de Guatemala, Decretada por la Asamblea Nacional Constituyente de 1879.
- Sternberg R. y Spear-Swerling L. (2001), *Enseñar a pensar.* Guatemala. Edit. Aula XXI Santillana.
- Tamayo J. (2008). Injerencia clerical en la escuela. Entrevista, Observatorio del Laicismo. Recuperado de: http://laicismo.org/detalle.php?tg=1081&pg=1&pk=23181

- Tamayo J. (2010). *El Cristianismo liberador en los procesos de descolonización de América Latina*. Madrid. Fundación Carolina.
- Taracena A. (2002) Etnicidad, estado y nación en Guatemala, 1808-1944. Vol. 1. Guatemala: Nawal Wuj/CIRMA.
- Torres-Rivas E. (2008), La restauración conservadora: Rafael Carrera y el destino del Estado nacional en Guatemala. *Anuario colombiano de Historia Social y de la Cultura.* Bogotá Colombia, Recuperado de: http://www.revistas.unal.edu.co/index.php./achsc/article/viewFile/18361/19217
- Torres A. (2009), *Los Conservadores Ilustrados en la República de Guatemala 1840-1870,* Guatemala, edit. Cefol-USAC.
- Torres A. 2 (2000), *El pensamiento positivista en la historia de Guatemala (1871-1900),* Guatemala, Edit. Caudal, S. A:
- Vásquez V. (s. f.) "Ética laica". Recuperado de: http://www.oocities.org/athens/oracle/6980/trabajos/eticalaica.html
- Velazco A. (2004), *Hacia una filosofía social de la ciencia en Karl R. Popper.* México. Signos Filosóficos, Suplemento No. 11 Vol. IV.
- Villagrán C. (2009). Laicismo y ecumenismo de educación. Publicado en Iniciativa Laicista. Recuperado de: http://laicismochileno.blogspot.com/2009_02_01_archive.html
- Von Beyme K. (1985). El Conservadurismo. Estudios. Recuperado de: www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=26822&orden=0&info.fdf
- UNAM, (1999) ¿Educación religiosa o Educación laica?, Instituto de Investigaciones Judiciales, México, Biblioteca Jurídica Virtual. Recuperado de: www.juridicas.unam.mx
- Roegiers Xavier, , "Los desafíos de la reforma curricular hoy en día", Guatemala, Documento de trabajo, Marzo 2006
- Young R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona. Paidos.
- Wallerstein I. (1999). *Después el Liberalismo*, Siglo XXI, Madrid.
- Weber M. (1992), *Economía y Sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Zamora J. (2013), Los desafíos, sesgos e implicaciones del traslado de la formación inicial docente del nivel primario y otras modalidades a la

educación superior, Ensayo presentado en el Primer Concurso de Ensayo Científico Área Social-humanística, Dirección General de Investigación, Universidad de San Carlos de Guatemala.

- Zamora J. (2015), *Reforma o Reformismo Educativo Claroscuros de un proceso inconcluso*, Guatemala, Colección de Ciencias Sociales, Escuela de Ciencia Política, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Zamora J. -2, (2015), *Antecedentes, Contexto e Incidencia de la actual Ley de Educación Decreto 12-91*, Guatemala, Edit. Digital.
- Zamora J. -3 (2017), *Lento viene el Futuro para la formación docente. Crónica de una transformación docente*, Guatemala, Edición digital.
- Zanotti Gabriel (1988). Reflexiones sobre la encíclica "libertas" de León XIII, Instituto Acton Argentina. Recuperado de: http://www.hacer.org/pdf/Zanotti08.pdf
- Zavala S. (1953). *Contribución a la historia de las Instituciones Coloniales en Guatemala.* Guatemala. Edit del MINEDUC.
- Zeceña M. (1957). *La revolución de 1871 y sus caudillos.* Guatemala. Edit. Ministerio de Educación de Educación Pública, 3ª edición de la publicada en 1898.

Colección Pedagógica del Bicentenario

- Galindo F. (2016), *Elementos de Pedagogía*, Guatemala, USAC-EFPEM, 2da. Edición, Tomo II.
- González D. (2016), *Nociones de Pedagogía en pequeñas lecciones,* Guatemala, USAC-EFPEM, 2da. Edición, Tomo IV.
- Gorriz N. (2017), *Pedagogía,* Guatemala, USAC-EFPEM, 2da. Edición, Tomo VIII.
- Izaguirre J. (2017), *Elementos de Pedagogía*, Guatemala, USAC-EFPEM, 2da. Edición, Tomo V.
- Meder A. (2016), *El Manual de Instructor Primaria*, Guatemala, USAC-EFPEM, 2da. Edición, Tomo I.
- Paniagua F. (2017), *Reforma de la Educación en Guatemala*, Guatemala, USAC-EFPEM, 2da. Edición, Tomo VI

- Paniagua F. (2017), Algo sobre Educación, Guatemala, USAC-EFPEM, 2da. Edición, Tomo VII.
- Ramón R. (2016), Estudios sobre Instrucción Pública, Guatemala, USAC-EFPEM, 2da. Edición, Tomo II.