

Análisis de las perspectivas étnicas en la historiografía de la educación en Guatemala

Por: Dr. Bienvenido Argueta Hernández

El presente análisis busca examinar de manera crítica las principales interpretaciones relacionadas con los fenómenos étnicos en las historias de la educación en Guatemala. Este estudio trata sobre las historias de la educación que constituyen intentos sistemáticos para reconstruir las transformaciones sufridas por el sistema educativo guatemalteco. Se examinan las obras de Alfredo Carrillo Ramírez, Carlos González Orellana y Alcira Goicolea, José Mata Gavidia y Josefina Antillón Milla. Este análisis también cubre las relaciones de los discursos históricos de la educación con otras interpretaciones respecto a las relaciones étnicas en el país. Esto abarca un análisis crítico de diferentes textos que entrecruzan diferentes campos de acción tales como los discursos históricos, económicos, sociológicos, filosóficos y antropológicos.

El análisis de lo que se ha dicho acerca de la etnicidad y la educación en Guatemala no tiene el propósito de demostrar que los autores están equivocados y que sus afirmaciones no tienen valor. Más bien, se intenta reconocer la presencia de diferentes perspectivas y discutir acerca de la validez de sus planteamientos. Por lo que el análisis de los discursos históricos se organiza en dos partes. En primer término, se presenta un breve resumen de cada una de las historias de la educación examinadas, lo que incluye una exposición de sus principios, metodología, desarrollos, y conclusiones, principalmente en referencia a las concepciones étnicas y la educación Indígena. En segundo término, se discute de manera comprensiva la validez en que las diferentes historias de la educación tematizan los aspectos referidos a la etnicidad. Se intenta mirar posibles inconsistencias, las normas de interpretación y los procedimientos argumentativos. Adicionalmente, se examinan las formas en que los diferentes textos históricos dan razón del fundamento de su interpretación y se revisa si existen suposiciones metodológicas y otras posibles insuficiencias y limitaciones de acceso a los fenómenos históricos de la constitución étnica en las escuelas guatemaltecas. Como resultado, este análisis revela un horizonte más amplio que nos permite rastrear y entender las relaciones entre los fenómenos de la identidad étnica, el conocimiento científico, el poder y la educación.

Historias de la Educación

Varios son los proyectos que se han realizado para reconstruir la historia de la educación en Guatemala, los cuales han tenido diferentes fundamentos teóricos y metodológicos. Analizaré las tres principales obras históricas realizadas en el campo de la educación en Guatemala, a saber: 1) La historia de la educación secundaria escrita por Carrillo (1971a y 1971b), influenciada principalmente por la perspectiva positivista; b) la historia de la educación escrita por González (1970) que adoptó la perspectiva del materialismo histórico; y c) la historia de la educación escrita por Mata, Goicolea, y Antillón (1993, 1994, 1995, y 1996) que adopta una aproximación histórica neo-conservadora.

Existen otras obras históricas que se especializan en un determinado tópico o período de tiempo. La mayoría de estos ensayos históricos admiten la influencia de aquellos textos históricos más importantes. Por lo tanto, para los propósitos de esta investigación, una reseña de estas tres obras será suficiente como una base para entender otras historias escritas acerca del sistema educativo guatemalteco y lo que se ha dicho acerca del tema de esta investigación.

Historia de la Educación de Alfredo Carrillo Ramírez

En su obra, Evolución Histórica de la Educación Secundaria en Guatemala, Carrillo (1971a y 1971b) postula como propósito y resultado principal de su investigación histórica la compilación y ordenamiento de datos e información histórica relacionada con la forma real en que la educación secundaria en Guatemala ha progresado desde 1831 hasta 1969. Básicamente la narrativa de Carrillo consiste en la selección y presentación de las leyes, decretos y regulaciones educativas. Él está particularmente interesado en especificar los planes de estudio que componen las diferentes carreras o planes de aprendizaje en la escuela de enseñanza media o secundaria. Cada parte de su narrativa está ordenada cronológicamente de conformidad con las administraciones presidenciales en Guatemala. Esto incluye el desarrollo de los antecedentes históricos que abarcan ya sea una exposición de artículos que para el autor son importantes en la legislación educativa o un comentario breve acerca del estado del sistema educativo. Finalmente, compila una serie de leyes y decretos educativos que crean diferentes escuelas técnicas de segunda enseñanza.

Por ejemplo, durante el período entre 1892 y 1930, Carrillo menciona la importancia del Primer Congreso Pedagógico Centroamericano en diciembre de 1892, la fundación del Instituto Agrario para Indígenas en 1893, el cierre de las escuelas en diciembre de 1897 y su reapertura en febrero de 1898, la unificación de la instrucción pública en Centro América en 1912, las principales reformas de las escuelas normales, y la creación de la Escuela Normal para el Jardín de Infantes (preescolares) en 1927. Adicionalmente, Carrillo resume las principales reformas a la Ley Orgánica de la Instrucción Pública y otros importantes decretos educativos. También elabora una lista de los cursos de la escuela de enseñanza media y de las diferentes carreras en la escuela de segunda enseñanza, particularmente aquellos referidos a las escuelas normales, bachilleratos, vocacionales, técnicas y de educación militar.

Carrillo entiende la historia educativa como una tarea de reconstruir la ocurrencia sucesiva de los hechos. Para él, la característica básica en el desarrollo de los hechos educativos es su continuidad y unidad. En realidad, él supone la existencia de una historia progresiva que se revela en las constantes reformas¹. Según Carrillo, las reformas eran aquellas decisiones efectuadas por los Presidentes o sus administraciones burocráticas y expresadas en leyes,

¹ En este sentido, Carrillo (1971a) señala que: “En Guatemala, la reforma educativa que ha estado funcionando desde el trabajo del precursor de la Reforma Liberal, Doctor José Mariano Gálvez, quien echó los cimientos de la Educación Secundaria con la creación de la primera escuela secundaria del estado. ... Esta reforma, que ha estado funcionando a lo largo de tantos años, ha sido una conjunción de esfuerzos ajustados para mejorar y vitalizar la educación existente en cada administración gubernamental”. (p. 24)

códigos, y estatutos. Así, la historia debe tratar sobre aquellos hechos legales ordenados en la secuencia cronológica de las diferentes administraciones presidenciales.

Carrillo tenía el propósito de presentar estrictamente hechos, separándose de aquellos acontecimientos con el fin de ser “objetivo.” Él solamente alude a los acontecimientos sin ningún comentario de su parte. En este sentido, la obra de Carrillo está de acuerdo con la perspectiva de Ranke de la construcción histórica como una tarea de recopilar los hechos sin ninguna interpretación (*wie es eigentlich gewesen ist*)². Sin embargo, el esfuerzo de exhibir y mencionar los puros hechos se vuelve inconsistente cuando uno se cuestiona cómo definir un hecho educativo y cómo los hechos son extraídos de los textos.

Las diferentes significaciones del término “hecho” muestran la problemática que abarca una posición tal como la concepción de los hechos históricos de Carrillo. En general, hay una multiplicidad de sentidos que los científicos sociales y los filósofos de la ciencia le asignan al término “hecho”. Esto no significa el poner en duda la sustentación del discurso histórico sobre la base de textos y fuentes; por el contrario se cuestiona la mera concepción que los hechos puros o textos por sí mismos constituyen el fundamento último de la historia, pero particularmente la forma en que se contrastan los hechos seleccionados por el historiados con los acontecimientos acaecidos. Aún en términos de los positivistas lógicos vinculan el significado de los hechos a las oraciones, proposiciones, enunciaciones o declaraciones que están relacionadas tanto a la experiencia como al lenguaje (Carnap, 1974; Neurath, 1944 y 1973; y Wittgenstein, 1960). El valor de la verdad de estas proposiciones o enunciaciones declaratorias requiere la posibilidad de verificación por medios experimentales o empíricos. Sin embargo, esto plantea el siguiente problema: ¿cómo verificamos empíricamente una enunciación acerca de la historia? Por otra parte, Karl Popper (1977) trata sobre la problemática de los hechos en una forma diferente, refutando la teoría de la verificación como un criterio para construir un conocimiento científico legítimo. Popper propuso su teoría de la falsación cuya lógica postula el requerimiento y la posibilidad de falsificar las enunciaciones singulares. Esto no sólo revela el problema de conocer los hechos por una base empírica. El problema está relacionado con la forma en que uno puede deliberar acerca de la experiencia de los sentidos que adjudica los hechos históricos y, correlativamente, a la forma en que las enunciaciones históricas pueden ser falsificadas.

Existen otras perspectivas que discuten el significado de los hechos en las ciencias sociales e históricas, tales como aquellas desarrolladas por Talcott Parsons. Según Parsons, una de las funciones de una teoría social es proporcionar los criterios de selección de los hechos. Para los científicos sociales es imposible tratar con “todos los hechos” que componen la complejidad de un problema social. Parsons (1982) observa que:

El proceso de crecimiento del conocimiento científico no es un proceso de acumulación de descubrimientos discretos del “hecho.” En primer lugar

² Ranke, Leopold von (1975) *The Theory and Practice of History (La teoría y la práctica de la Historia)*, Bobbs-Merrill, Indianapolis, Indiana.

nuestro estudio del hecho, por lo poco que podamos estar conscientes de ello, siempre está guiado por la estructura lógica de un esquema teórico, aun si está enteramente implícito. Nunca investigamos “todos los hechos” que puedan ser conocidos acerca de los fenómenos en cuestión, sino solamente aquellos que pensamos que son “importantes.” Esto involucra una selección entre los posibles hechos. Ahora bien, si investigamos cuidadosamente, aunque unos pocos empiristas lo hacen, cuál es la base de esta selección, pienso que se hallará de manera uniforme que entre los criterios de importancia y los únicos de status estrictamente científicos está aquél de su pertinencia a la estructura lógica de un esquema teórico. (pp. 67-68)

De modo que, se requiere una selectividad de los hechos pertinentes. De esta forma, el marco teórico es importante para determinar qué hechos son pertinentes para seleccionar y analizar. De modo que, pretender un trabajo científico basado en puros hechos sin una teoría no solamente es imposible, sino que también revela una falta de rigor científico.

Otra crítica a las ciencias que toman como mera referencia a los hechos es planteada por Jürgen Habermas (1993), quien considera que la aproximación positivista muestra al principio un prejuicio que consiste en hacer los hechos epistemológicamente independientes de las teorías. Dentro de esta aproximación positivista, las teorías básicamente deben describir los hechos y sus interrelaciones. Después de todo, en esta tradición, las teorías tienen que ser confrontadas por los hechos empíricos. No obstante, la percepción y ensayo de los hechos se hacen con base a una aproximación teórica. De modo que, los hechos realmente significan la clase de posibles experiencias que son organizadas previamente por teorías no cuestionadas con el propósito de probar las teorías científicas. Esto significa que un hecho no es independiente como algo en sí mismo, sino más bien, los hechos son algo que se construyen y se producen. De esta forma, Habermas explica la conexión de la posición positivista con respecto a los hechos, y los intereses subyacentes en la concepción de los mismos. En referencia a la base empírica de la ciencia, Habermas (1971) enuncia que:

En realidad las enunciaciones básicas no son simples representaciones de los hechos en sí mismos, sino que expresan el éxito o fracaso de nuestras operaciones. Podemos decir que los hechos y las relaciones entre ellos son aprehendidos de manera descriptiva. Pero esta forma de hablar no tiene que esconder que como tales los hechos pertinentes a las ciencias empíricas se constituyen primero a través de una organización a priori de nuestra experiencia en el sistema del comportamiento de la acción instrumental. (pp. 308-309)

La mera concepción de los hechos revela la razón instrumental como expresión de los intereses particulares dentro de una sociedad. El problema de esta posición muestra no sólo como el conocimiento representa los intereses particulares, sino que también su insuficiencia para fundamentar el conocimiento científico. Una vez que uno plantea una realidad independiente en la forma de “hechos” desde la subjetividad, la ciencia está

condenada a un fundamento metafísico. Además, la aceptación de los hechos en la historia como una realidad en sí misma, conduce a un error. Se toma en sentido erróneo la realidad producida de esos hechos por “la forma en que realmente son las cosas.” De modo que, basado en el significado de los “hechos” descrita por Habermas, la posición de Carrillo es inconsistente porque no reconoce que los hechos después de todo se producen y se construyen y desde el principio su aproximación hacia los hechos está limitada por su instrumentalidad y representada por los intereses particulares.

A pesar de esas críticas de la concepción del significado que le otorga Carrillo a los hechos históricos, basándose en diferentes perspectivas de la ciencia, me gustaría ir más allá en el análisis. Hablando estrictamente, los hechos históricos son accesibles como objetividades discursivas hasta el grado de que el texto dice algo o se interpreta como algo. De esta manera, lo que se denomina como hechos históricos se convierten en objetividades indirectas hasta donde se registran desde la selectividad de alguien más. Históricamente hablando, no somos capaces de experimentar hechos del pasado directamente. Además, lo que llamamos hechos son en realidad designaciones sociales de experiencias sociales y culturales registradas. Por ejemplo, la administración presidencial, como un constructo básico de organización de los hechos, es algo a lo que no podemos tener un acceso ni experiencia directa de ello. De modo que, a lo que podemos tener acceso es a los fenómenos de lo que un texto nos está diciendo.

Las leyes, los decretos, los planes y programas de estudio y las listas de los cursos como parte de una carrera del nivel medio son realmente opciones educativas, proposiciones, intenciones y puntos de vista que no necesariamente se han cumplido o se han llevado a la práctica. Son proyectos realizados parcialmente. Algunos de ellos podrían ser postulados por un ministro de educación y luego ser rechazados por otro. Es decir que los fenómenos educativos tales como las escuelas, los planes de aprendizaje, las metodologías de enseñanza, el desarrollo del curriculum, etc., son realizaciones parciales de los proyectos educacionales. Por lo tanto, aquellos que son considerados como hechos empíricos son en realidad hechos construidos. Los hechos construidos también son realizados de manera parcial.

La insuficiencia de entender el fenómeno histórico como hechos empíricos y no como fenómenos constituidos, proviene de la incompreensión de la realidad y el significado, así como de la constitución del significado de los hechos históricos basados en la interacción entre los textos y el historiador. Cuando el historiador está tratando con diferentes fuentes y textos tales como leyes, libros de texto, discursos oficiales, los está percibiendo, juzgando, organizando, interpretando y articulándolos como algo que le parece al historiados como algo en su significado específico (Waldenfels, 1989). Después de todo, los textos son significativos y desde ellos podemos afirmar la construcción de los hechos y su interpretación.

Esta perspectiva histórica conduce hacia otro problema con respecto a los hechos y su historicidad. Carrillo da por sentado que existe una posición universal desde la cual él puede reconstruir el desarrollo de la educación secundaria en Guatemala. Sin embargo,

esta posición universal objetiva es una ilusión. El mismo proceso de seleccionar los hechos presupone ya una determinada posición desde la cual él interpreta lo que verdaderamente es importante de ser mencionado. Además, la búsqueda de Carrillo por una posición universal objetiva está predestinada a una perspectiva etnocéntrica. Su misma idea de la evolución educativa que consiste en la incorporación de nuevas reformas y cambios educativos solamente considera como válidos aquellos proyectos que intensifican la idea del progreso y el mundo de vida moderno occidental. Una vez que él concibe la historia como la manifestación del mundo de vida occidental universal, lo Indígena se vuelve un problema. La gente Indígena no experimenta una educación real. Más bien, ellos necesitan ser educados. En este sentido, Carrillo (1971a) enuncia que:

En todos los países de Latinoamérica, donde la raza indígena predomina como elemento de población, se ha presentado el problema de la incorporación del indio a la civilización moderna. En Guatemala, se ha buscado la solución de este problema, con la preparación de maestros que emprendan en forma científica y sistemática, la tarea de educar a las masas autóctonas que pueblan grandes regiones de nuestro territorio; pero, sin despojarles en una forma brusca y radical, de sus instrumentos: su lengua nativa, sus creencias religiosas, sus costumbres, sus trajes regionales, sus hábitos inveterados para vivir alejados hasta ahora de la raza ladina. (p. 48)

Los apuntalamientos de ver a los pueblos Indígenas como un grupo no educado y un problema para las naciones modernas provienen de la idea de que los Indígenas tienen una percepción errada de la realidad. La posición de Carrillo despliega una concepción de los Indígenas como gente incapaz de conocer la verdad científica y tecnológica. Así que ellos necesitan ser educados a fin de adquirir los requerimientos funcionales que los habilitará para vivir en el mundo moderno. Por definición, este mundo moderno representa la única cultura capaz de producir la verdad científica, y por lo tanto, cualquiera que no siga sus reglas está afuera de la “cultura real.” Esto significa que la posición etnocéntrica de Carrillo le hizo creer que la cultura Indígena es una forma de vida primitiva o, en otras palabras, una forma de vida falaz y falsa. En realidad, el etnocentrismo del discurso de Carrillo puede ser descrito por las siguientes observaciones de Wandelfels (1995):

Etnocentrismo, centrado en el “nosotros” del propio grupo de uno, tribu, nación o cultura (...) porque nosotros lo consideramos y lo defendemos no como una cultura entre otras, lo cual sería completamente legítimo, sino como la encarnación o vanguardia de la humanidad. Lo que no encaja en el esquema de gran Razón, verdadera Fe o verdadero Progreso se vuelve marginalizado o, finalmente, eliminado. De modo que, las figuras de la naturaleza, el niño, el tonto, o el animal son figuras heterogéneas, poblando los límites de la razón que lo abarca todo y lo regula todo. (p. 38)

Historia de la Educación de Carlos González Orellana

Sin duda, la obra de González, *Historia de la Educación en Guatemala*, constituye el esfuerzo más significativo de la interpretación histórica realizada en el campo de la educación hasta ahora en el país. González (1970) intenta describir la evolución de los fenómenos educativos y analizar sus causas sociales y económicas. Según él, los cambios sociales no ocurren por casualidad ni como resultado de la voluntad individual. Más bien, los cambios históricos son el resultado de las contradicciones dentro de la sociedad y la forma en que las clases sociales producen los medios para satisfacer sus necesidades. En este sentido, una tarea muy importante para el historiador es establecer las leyes que articulan y rigen de manera dinámica los hechos históricos. Según él, el establecimiento científico de esas normas le permiten al historiador reconocer y explicar la unidad histórica y necesaria entre los hechos económicos, culturales, y políticos.

González considera que las leyes históricas no solamente dan razón del movimiento dialéctico de los cambios sociales y del entendimiento de su concatenación, sino que también estructuran la posibilidad de transformar las prácticas sociales. De modo que, con el fin de rastrear la historia de la educación, es necesario determinar las relaciones entre la educación y otras prácticas económicas y culturales, particularmente establecer las leyes que gobiernan las causas y los efectos entre las estructuras sociales. Después de todo, la educación en esta perspectiva está concebida esencialmente como una reproducción del sistema económico, es decir la educación es parte de la superestructura de una formación socio-histórica³. En esta determinada consideración González (1970) señala que:

La sociedad ha progresado a través de la historia por virtud de los cambios de orden material que se han dado en su seno, en lo referente a la producción de bienes materiales. El reflejo de esta evolución determina cambios en la conciencia social, es decir, en su ideología política, jurídica y pedagógica. Esta es la razón por la cual la educación debe progresar constantemente, dado que tiene que corresponder a los cambios que se producen en la elaboración de los satisfactores humanos y en las nuevas formas de producirlos. (p. 11)

Por lo tanto, la historia de la educación se vuelve un esfuerzo para determinar la causalidad de los eventos educativos y para describir cómo la educación está reproduciendo las estructuras económicas. En esta perspectiva, la educación es parte de la superestructura y la ideología de determinada formación socio-económica. En este sentido, González (1970)

³ González es muy coherente en sus fundamentos Marxistas. La idea de la educación como una reproducción social viene de la teoría económica e histórica de la estructura y superestructura de la sociedad de Marx. Marx (1970) señalaba que: “En la producción social de su existencia, los hombres inevitablemente entran en relaciones definidas, que son independientes de su voluntad, específicamente relaciones de producción apropiadas a una etapa dada en el desarrollo de sus fuerzas materiales de producción. La totalidad de estas relaciones de producción constituyen la estructura económica de la sociedad, el fundamento real, sobre el cual se levanta una superestructura legal y política y a la cual corresponden formas definidas de la conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso general de la vida social, política e intelectual. ... Los cambios en el fundamento económico conducen tarde o temprano a la transformación de toda la inmensa superestructura”. (pp. 21-22)

presupone que la historia de la educación sigue las mismas fases históricas de la sociedad consideradas por Marx⁴: comunidad primitiva, esclavitud, feudalismo, capitalismo, y socialismo:

El desarrollo de la sociedad demuestra que ha habido una evolución constante que va de la comunidad primitiva, pasando por las épocas de la sociedad esclavista y feudal, hasta la época del capitalismo actual. La Historia de Guatemala ha recorrido esas etapas: la comunidad primitiva de los maya-quichés; la etapa esclavista, en su fase doméstica, en ese mismo pueblo; la etapa semifeudal, en la época de la Colonia, y la sociedad capitalista, que perdura hasta nuestros días. (p. 12)

Suponiendo tales etapas históricas y en sus implicaciones teóricas, González articula seis grandes unidades o etapas en la cual la historia guatemalteca puede ser periodizada. En general, esta construcción histórica puede ser caracterizada como un sistema vertical. Existe un desarrollo teleológico que le permite a uno observar cómo la educación en Guatemala está progresando desde la etapa menos desarrollada hasta la más avanzada. Según González (1970) “La Historia de la Educación en Guatemala registra el progreso pedagógico, desde aquella educación espontánea y mimética de los maya-quichés, hasta la compleja educación, sistemática y planificada, que se realiza en nuestro tiempo.” (p. 12)

Las seis etapas compuestas son: la época Pre-colonial, la época Colonial, el período de la Independencia, la revolución de 1871, las primeras décadas del siglo veinte, y la década de la Revolución Democrática de Octubre (1944-1954). Estas etapas no solamente están vinculadas necesariamente en un ordenamiento continuo, sino que también culminan con la última que es la más progresiva y emancipadora. En este período de tiempo, el estado guatemalteco sufrió cambios profundos tales como la eliminación de las leyes que forzaban a la gente Indígena a trabajar para los terratenientes; la promulgación del nuevo Código de Trabajo; la reforma agraria y sus respectivas leyes; la creación de los programas de seguridad social; la nacionalización de las empresas eléctrica y ferroviaria; etc. (Gleijeses, 1992; González, 1970). Por primera vez, la educación era una prioridad y había un intento de universalizar las escuelas, particularmente en las áreas rurales.

La narrativa histórica de González tiene el propósito de insertar el desarrollo de los acontecimientos educativos en una matriz general de contenidos políticos y económicos desde la cual la educación obtiene su significación y es considerada como un efecto de un sistema económico-social más amplio. Adicionalmente, la educación y su contexto socio-económico son considerados en su despliegue dinámico. En este sentido, el progreso de la educación es juzgado desde una posición que le confiere primacía a aquellos acontecimientos que favorecen el avance desde una etapa histórica hacia otra y la afinidad entre la acción educativa con la última etapa de la educación.

⁴ González toma de Marx la periodización de la historia. Marx (1970) observa que: “En un amplio perfil, los modos de producción Asiáticos, antiguos, feudales y burgueses modernos pueden designarse como épocas marcando el progreso en el desarrollo económico de la sociedad”. (p. 21)

En resumen, la historia no está hecha por prácticas individuales, ni por actos de libertad. La historia social se despliega por medio de la lucha de las clases sociales en diferentes etapas que se definen por una determinada estructura de la economía y la producción. Como una consecuencia de esta tradición histórica moderna Occidental, González describe la educación Indígena como una expresión legítima durante la época Pre-colonial. Él describe este período de educación como un proceso no sistemático que básicamente era controlado por la clase alta de la sociedad Maya. González (1970) enuncia que:

No hay testimonio de que haya existido entre los mayas un sistema educativo. Sin embargo, su desarrollo científico y artístico nos hace suponer que tenía que existir una función conservadora e incrementadora de la cultura, y que esta función estaba sin duda en manos de la clase dominante y de manera particular en los sacerdotes. (p. 23)

González enfatiza la naturaleza no sistemática de la educación Maya ya que no “obedecía a una planificación regida y supervisada por las clases dominantes.” (p. 23) La educación era desarrollada básicamente en el hogar y, por tanto, era muy conservadora y espontánea.

Según González, el período Colonial esta comprendido desde 1524, con la conquista Española, hasta 1821 con la Independencia de Guatemala. Este período básicamente se caracteriza por la crueldad de los españoles quienes esclavizaron y explotaron el trabajo Indígena por medio del régimen de las encomiendas⁵. González halló la explicación de la cruel y ruda conquista de Guatemala en dos hechos importantes. Primero, los conquistadores eran gente sin ninguna educación y eran fanáticos religiosos. Segundo, y aun más importante, el desarrollo de España en el tiempo de la conquista básicamente estaba caracterizado por tener una estructura económica feudal y aún inmersa en un espíritu medieval.

⁵ González declara que “La encomienda de los Indios consistía en darle a un Español una cantidad variable de Indios con el propósito de explotarlos y cobrarles los tributos de parte del rey”. (pp. 59-60) Burkholder y Lyman (1994) hacen una definición legalista de una encomienda como: “Un otorgamiento de autoridad sobre un grupo de Indios. Llevaba la obligación de cristianizarlos y protegerlos a cambio de servicios laborales y/o tributos. (p. 337) Otras definiciones relacionan la encomienda a la sociedad feudal como Haring (1975) señalaba: “La encomienda ha sido una concesión temporal de los derechos señoriales y de jurisdicción sobre las tierras conquistadas de los infieles, hecha por la corona a los caballeros o nobles como una recompensa por servicios en las guerras Moriscas o Morunas. Los campesinos en estas tierras presumiblemente eran arrendatarios o inquilinos de la corona, y los derechos de vida para sus servicios les fue dado a los encomenderos. Tal como desarrollado en las Indias, la encomienda era el patronazgo o las prebendas políticas conferidas por el favor real sobre una porción de nativos concentrada en los poblados, caseríos o colonias cerca de aquellas de los Españoles; la obligación de instruirlos en la religión Cristiana y los elementos de una vida civilizada, y para defenderlos en sus personas y propiedades; unido con el derecho a demandar tributo o trabajo a cambio de estos privilegios”. (p. 40) Las funciones ideológicas y de vigilancia de las encomiendas es acotada por Farriss (1992): “Las encomiendas eran en la mayoría de las áreas una institución de transición, cesión de Indios a los conquistadores y otros antiguos colonos, bajo las cuales los Españoles obtenían apoyo material a cambio, supuestamente, por la tutela y la supervisión de la conversión de los Indios a la Cristiandad”. (p. 39)

El siguiente paso de González describe cómo la educación fue diseñada en la Colonia por los Españoles, porque después de todo, el encuentro conflictivo de las dos culturas dio como resultado la supremacía de los Españoles: militar, económica y luego culturalmente. Es decir que la organización educativa durante el período Colonial estaba confinada a aquellos esfuerzos concebidos y realizados por los españoles. González (1970) enuncia que:

Las masas indígenas estuvieron por lo general al margen de toda acción educativa, como no fuera la emprendida por las órdenes religiosas, la cual se reducía a la enseñanza de la doctrina, la castellanización y algunas industrias caseras. (p. 46)

Por lo tanto, González considera las principales acciones e innovaciones educativas como aquellas relacionadas con el proceso de evangelización, la castellanización de los Indios, la introducción de la escuela primaria y secundaria, y la creación de la universidad guatemalteca, y el desarrollo de las metas y fines de ciertas escuelas administradas por las órdenes religiosas, etc. Esta primacía asignada por González a la educación organizada por los conquistadores Españoles y para sus hijos proviene no solamente del interés de indagar acerca del origen de las instituciones educativas actuales, sino también de su aproximación teórica. Ya que González (1970) considera el fenómeno de la educación como una superestructura de una determinada formación socio-económica, esta institución ideológica es controlada y dirigida por la clase dominante.

Los grupos mestizos y masas indígenas permanecieron en general al margen de la cultura: las clases dominantes no encontraban ninguna razón para instruir a sus explotados, ya que según su concepción la culturización en nada mejoraría los trabajos de la tierra, de las minas o las actividades derivadas del comercio. Por el contrario, la mayor parte de veces se oponían a que los indios se culturizaran. (p. 70)

El siguiente período de la Independencia fue entre 1821 a 1871. Dentro de la perspectiva de González, la independencia de Guatemala de España fue causada por el desarrollo de las fuerzas productivas y el crecimiento de las relaciones económicas, particularmente aquellas relaciones en los campos de la agricultura, la ganadería, el comercio, y los negocios de trueque. Esta contradicción entre la estructura semi-feudal de la Colonia y el desarrollo de las fuerzas productivas motivan por una parte la insurrección de los Criollos, y por la otra los levantamientos Indígenas de 1803, 1813, 1818, y 1820. La última fue una consecuencia de las condiciones de pobreza en que vivían las poblaciones Indígenas.

Estos cambios en la economía y en las relaciones sociales en Guatemala estaban acompañados por varias innovaciones en el campo de la educación. Algunos de los principales adelantos educativos mencionados por González son la introducción de una nueva ley de educación, la creación de nuevas escuelas, la incorporación de metodologías altamente evolucionadas tales como el sistema Lancasteriano, la introducción de las aproximaciones interdisciplinarias en las aulas, la creación de la primera Escuela Normal y otros acontecimientos. González también describe la importancia del Estatuto de 1835 de

la Instrucción Pública que enunciaba la necesidad de organizar “programas especiales para la elevación de la cultura del indígena en su propia lengua.” (p. 237) No obstante, esta regulación no fue aplicada sino hasta la segunda mitad del siglo veinte.

Finalmente, González nota a decadencia de la situación educativa con la entrada de un gobierno conservador. De hecho, la dictadura de Rafael Carrera promulgó la ley Pavón por la cual las escuelas ya no eran más instituciones seculares. Según esta nueva ley, los sacerdotes católicos tenían que supervisar la educación y las creencias religiosas fueron declaradas la parte central o núcleo del currículo.

Según González (1970), la revolución Liberal de 1871 está caracterizada por “trataban de ampliar la educación para hacerla llegar a un sector más grande de la población, así como de imprimirle un sentido acorde con las libertades necesarias para la estructuración de una nación moderna y progresista.” (p. 267) De hecho, la crisis económica de la economía guatemalteca motivada por la baja del precio de la cochinilla en el mercado internacional demandaba la diversificación de la producción agrícola y del comercio. Esta era realmente la batalla entre las antiguas estructuras feudales y la introducción del capitalismo en Guatemala⁶.

La burguesía emergente requería una introducción de varios cambios en la educación y el control del proceso educativo, según González. Esta situación condujo a la confrontación entre el gobierno y los grupos conservadores, particularmente aquellos grandes terratenientes feudales y la Iglesia Católica. Los cambios más importantes en la educación son la organización de la educación pública en todos los niveles, la declaración de la educación como secular, gratuita, y obligatoria, el anuncio de la libertad de cátedra o enseñanza, la incorporación del ideal científico a la instrucción, la institución de la biblioteca nacional y el establecimiento de varias sociedades científicas y culturales.

La burguesía como la clase dominante era quien debía introducir estos cambios educativos y arreglar la producción cultural e ideológica de la sociedad. Por lo tanto, para González (1970), la gente Indígena no construyó los fenómenos culturales y educativos pertinentes durante este período de tiempo, más bien fueron marginados de la producción y beneficios de la cultura.

El indígena, aunque fue objeto también de atención, no alcanzó en la debida proporción los bienes de la cultura, situación que se agravaba si se toma en consideración que continuaba siendo objeto de explotación por parte de los nuevos terratenientes. (p. 278)

⁶ González acota que: “A pesar de haber aumentado en gran medida el desarrollo económico del país, las formas de explotación, particularmente en las áreas rurales, continúan como antes; les permite a los nuevo terratenientes, la mayoría de ellos caficultores, volverse ricos rápidamente a causa de la explotación semi-feudal más inócua. No obstante, tenemos que reconocer que con la explotación liberal revolucionaria, el desarrollo capitalista emerge en Guatemala con todos los avances e inconvenientes que son inherentes a ello”. (p.325)

González destaca que solamente unos pocos intentos se desarrollaron para proporcionar educación a la población Indígena. Por lo que menciona el ejemplo de la creación de una escuela especial para los Indígenas. Sin embargo, no encontró ninguna evidencia acerca de su funcionamiento.

Las primeras cuatro décadas del siglo veinte básicamente son consideradas como un período de estancamiento de la economía en Guatemala y la introducción de inversión extranjera, particularmente de capital estadounidense. De hecho, compañías tales como la International Railways of Central America, Bond & Share Electric Company, y la United Fruit Company se volvieron monopolios que ganaron una gran influencia en las esferas gubernamentales guatemaltecas. Este período también se caracteriza por las dos dictaduras militares de Guatemala vividas por más largo tiempo. El régimen de Manuel Estrada Cabrera, 1898-1920, y el régimen de Jorge Ubico 1931-1944.

González sustenta que esta crisis política y económica, que realmente empezó a principios de 1890, interrumpió la tendencia de los cambios progresivos caracterizados por la revolución de 1871. La creación y expansión de la educación se redujo, hubo una introducción de actividades militares desde las escuelas primarias, y aun durante la administración de José María Reyna Barrios, todas las escuelas se cerraron temporalmente debido a problemas financieros. Adicionalmente, la libertad de cátedra o enseñanza se eliminó así como la educación gratuita en las escuelas secundarias en 1932 durante la dictadura de Jorge Ubico.

Por otra parte, según González los cambios positivos puestos en práctica durante esta época fueron: la creación del primer jardín nacional de infantes; la creación del Instituto Centroamericano de Pedagogía en 1907 que tenía la meta de contribuir al ideal de la unificación de Centro América; el Congreso Nacional de Pedagogía en 1923 y 1929; la creación de la Universidad Popular en 1923; el intento de crear un laboratorio experimental de psicología en 1926; y la creación de la Escuela Normal para Maestros a nivel pre-escolar.

Finalmente, González describe la década de la Revolución Democrática de Octubre (1944-1954). En el texto de González cada etapa tiene sentido con respecto a este período de tiempo que es el más avanzado y el más progresivo. Su narrativa del desarrollo histórico de la educación en Guatemala culmina con este período en Guatemala. La revolución de 1944 intenta finalizar el proceso de introducir el capitalismo moderno en Guatemala. Según González, un problema de la revolución de 1871 fue el alineamiento de los terratenientes feudales con los capitalistas norteamericanos que causaron un abandono de su espíritu capitalista. Por lo tanto, la empresa básica de la revolución de 1944 era transformar las estructuras semi-coloniales y semi-feudales de la economía guatemalteca en aquellas del capitalismo nacional. Este nuevo orden socio-económico tenía el propósito de

beneficiar a todos los guatemaltecos, particularmente aquellos que eran marginados y explotados⁷.

El mismo intento en transformar la estructura económica inmediatamente significaba reformas en la educación. Durante este período, hubo un extraordinario surgimiento y desarrollo de muchos programas educativos como nunca antes. En este sentido, González (1970) señala que:

Las aspiraciones democráticas de libertad y recuperación de la dignidad ciudadana, que eran postulados fundamentales de la Revolución de octubre, fueron de inmediato absorbidas dentro del ambiente escolar como una necesaria consecuencia. (p. 389)

Algunos de los proyectos principales puestos en práctica durante este período mencionados por González fueron: la campaña de alfabetización; las reformas y expansión del jardín de infantes y la escuela primaria, particularmente en las áreas rurales; el Núcleo Escolar de Campesinos; las escuelas nocturnas y complementarias para la reincorporación de los estudiantes que abandonan sus estudios; la creación de las escuelas normales para los maestros rurales; reforma del curriculum; las Escuelas tipo Federación; la creación de la Facultad de Humanidades en la Universidad de San Carlos de Guatemala; y el mejoramiento de las condiciones sociales, culturales y económicas de los maestros.

Todos los cambios promovidos durante la revolución de 1944 tenían el propósito de modernizar las escuelas guatemaltecas y proporcionarles a todos los ciudadanos un acceso más igualitario al sistema educativo⁸. No obstante, las nociones de “modernización” e “igualitarismo” presuponen una perspectiva particular de la cultura, la historia, y las relaciones sociales y económicas que dan por sentado la existencia de otros fenómenos tales como “nación,” “cultura nacional,” y “cultura universal.” El significado de estos nuevos fenómenos es considerado como el programa más valioso y vanguardista a llevarse a cabo.

⁷ En este sentido González (1970) acotaba que: “La revolución de la burguesía democrática guatemalteca, que empezó con la causa patriótica durante Junio y Octubre de 1944, y que se volvió realidad con la acción popular y militar del 20 de Octubre del mismo año, unió bajo la misma bandera los sectores más grandes de la nación, integrados por los estudiantes universitarios, los maestros, los intelectuales, los militares jóvenes, y un importante sector de los trabajadores. Los objetivos revolucionarios emergieron al principio del deseo popular por la libertad y el rescate de la dignidad humana... Posteriormente, [la revolución] adquirió un contenido concreto cuando las verdaderas causas de los problemas guatemaltecos se hallaron en el subdesarrollo económico del país. De hecho, Guatemala está sujeta a relaciones semi-feudales de producción; y ésta era la razón para la miseria que afectaba a la mayoría de la población, particularmente aquellas que no tenían la protección legal por el Estado. De modo que, la población continuaba sometida a la explotación ignominiosa”. (p. 367)

⁸ Según González (1970): “Desde el primer momento del proceso revolucionario de Octubre fue reconocido que la ignorancia era una de las causas primordiales que había impedido el funcionamiento de la democracia, y a partir de ese momento se le dió primordial atención a la creación de las escuelas para todos los ámbitos de la nación”. (pp. 392-393)

En realidad, este es un proyecto económico y cultural de desarrollo progresivo de la sociedad. Este proyecto cultural busca construir no solamente una sociedad igualitaria, sino también una cultura homogénea que puede construir nuevas relaciones entre las clases socio-económicas. Otras manifestaciones culturales diferentes, tales como la cultura de los grupos Indígenas, se ven como un obstáculo al flujo histórico necesario. Se refieren a ellas como las expresiones de las etapas primitivas o menos desarrolladas de la existencia humana. Por lo tanto, la educación en una etapa histórica altamente evolucionada debe esforzarse para crear una cultura nacional compatible con la de la cultura universal Occidental. Al respecto González (1970) nota que algunos de los principios más fundamentales que sustentan los cambios educativos realizados por la Revolución de 1944 se expresan en las siguientes normas del anteproyecto de ley de la Ley Orgánica de la Educación:

La educación escolar constituye un sistema unitario y progresivo dentro de la continuidad de la cultura y la unidad del universo y debe guardar una correlación orgánica con las diferentes ramas de la educación nacional. (p. 398)

González describe los fines del sistema educativo guatemalteco durante esa época, señalando entre los cuales los siguientes:

a) Conservar y acrecentar la cultura nacional y universal, ofreciendo a los guatemaltecos un contenido educativo que encierre los más altos valores y bienes de la cultura nacional y del mundo;

...

d) Dar a los guatemaltecos los conocimientos científicos necesarios que desarrollen su pensamiento y que les preparen para resolver sus propios problemas y contribuir al mejoramiento de la vida de la comunidad a que pertenecen. (p. 392)

Como resultado, la revolución de 1944 procuró la incorporación legal de la población Indígena a la cultura nacional y universal de la que fueron marginados desde la conquista Española. De hecho, la abolición del sistema legal que forzaba a los Indígenas a establecer relaciones semi-feudales con los terratenientes condujo a un nuevo modo capitalista de producción y desde ello, a un sistema educativo más abierto e incluyente.

En general, la historia de la educación de González es un intento para mostrar cómo la educación es parte de la superestructura ha sido cambiada en concordancia y como un resultado de las transformaciones producidas en la estructura económica de la sociedad guatemalteca. Debido a que esta narrativa histórica se basa en el materialismo histórico marxista, la posición desde la cual se seleccionan, articulan y evalúan los fenómenos educativos, ya está definida. De modo que, cada acción que contribuya al avance desde una formación económica hacia una más cercana a la sociedad capitalista se considera más progresiva. Después de todo, la forma de realizar la verdadera revolución del proletariado es posible si y solamente si hay un despliegue de las contradicciones irreconciliables entre la clase obrera y la clase burguesa.

Al fundamentar estos criterios de ver, explicar, y juzgar los fenómenos educativos en la supuesta realización social de la teleología histórica, González caracteriza el período entre 1890 y 1944 como una etapa educativa que conduce a un retraso o impedimento del desarrollo histórico hacia una fase más avanzada de capitalismo. Por lo tanto, este período básicamente se juzga como un período negativo o degenerativo que postula condiciones que tienen que ser eliminadas. González considera que durante este período la expansión de las escuelas y la incorporación de reformas avanzadas en el sistema educativo fueron interrumpidas en comparación con la etapa previa—la Revolución de 1871—y la etapa subsiguiente—la Revolución de 1944.

González explica que este estancamiento en el campo de la educación es un resultado de la ocurrencia y combinación de dos factores principales. Primero, había un resurgimiento de fuerzas conservadores interesadas en el mantenimiento de las estructuras feudales de la economía guatemalteca. Segundo, durante este período los monopolios estadounidenses empiezan a penetrar la economía nacional. Lo último explica la clara intervención del gobierno de los Estados Unidos en los asuntos internos y soberanos de Guatemala. González (1970) enuncia que:

Los monopolios imperialistas, como un gigantesco pulpo, succionaban la sangre viva del pueblo devastando las riquezas nacionales; y los gobiernos, desde la tiranía de Estrada Cabrera, venían ajustando su acción a los poderosos intereses de compañías norteamericanas. El impulso renovador de la Reforma Liberal se había estancado, y los intereses de aquella burguesía se habían confundido con los de los sectores feudales que operaban desde los tiempos de la Colonia. (p. 367)

Estos juicios negativos hacia las tendencias regresivas de un determinado período pueden desafiarse desde el mismo materialismo histórico y dialéctico. Particularmente, la concepción de un desarrollo nacional de la historia niega la misma naturaleza de la lucha de clases en el modo capitalista de producción que es, según Marx, internacional por su misma naturaleza (Marx y Engels, 1971). Es decir que el intento de llevar a cabo una emancipación histórica de la clase obrera a nivel nacional conduce a una inconsistencia en la interpretación de la teoría Marxista de la conciencia de clases y de la lucha de clases entre el proletariado nacional y el proletariado internacional como Marcuse (1971) lo señala:

El conflicto entre los intereses inmediatos y los intereses reales del proletariado, latente desde un principio en la teoría marxista, se convierte ahora en el conflicto entre dos agrupaciones internacionales: se da por supuesto que el proletariado “externo” de los países atrasados lucha por los intereses reales, asumiendo la tarea histórica del proletariado en su conjunto. (p. 102)

No obstante, la principal crítica de a la posición de González es que sus suposiciones esenciales limitan su análisis de los fenómenos educativos y sus interrelaciones con otros factores que no necesariamente encajan en el ordenamiento del materialismo histórico. La aproximación de González puede ser descrita como sesgada desde los términos de sus pre-intenciones (Gadamer, 1984). En realidad, la interpretación de González no examina la validez de su horizonte que limita la posibilidad de lo que está incluido y cómo es interpretado. Además, esta conciencia histórica no reconoce tampoco que también está situada y afectada por la historia. Por lo tanto esta posición está condenada a una interpretación sesgada de los discursos educativos y un concepto erróneo del pasado en sus propios términos. Es decir que González impone una determinada serie de preguntas y normas preconcebidas sobre el otro horizonte que él intenta entender. Él contextualiza su interpretación del pasado de acuerdo con las necesidades contemporáneas. Como Gadamer (1984) indica: “El que omita este desplazarse al horizonte histórico desde el que habla la tradición estará abocado a malentendidos respecto al significado de los contenidos de aquélla.” (p. 373)

La mirada de González solamente es capaz de ver si existió un incremento en el número de escuelas o la creación de “nuevas” instituciones educativas. La positividad⁹ en la educación consiste en ofrecer educación universal e igual para toda la gente. Empero, desde esta posición no es posible abrir otros campos de positivities. De hecho, González no fue capaz de ver en los discursos pedagógicos y otros textos el surgimiento de una nueva racionalidad y normatividad para las instituciones educativas y los procesos pedagógicos que suceden en las escuelas que regularían la coexistencia de diferentes grupos étnicos en Guatemala.

La primacía de lo económico en la historia implica una perspectiva de la étnicidad como meros fenómenos que resultan de las condiciones de explotación pre-colonial y colonial. En esta perspectiva, los Indígenas son el resultado de la estructura feudal y el esclavo impuesta por la clase gobernante maya y los españoles. En otras palabras, en el mundo moderno, la población Indígena es vista como la clase social dominada, es decir, los sirvientes o esclavos en una estructura feudal. Además, una vez que las relaciones entre los medios de producción y las fuerzas laborales son transformadas completamente, los fenómenos del Indígena como clase social se desvanecen y solamente son parte de las transformaciones históricas en Guatemala. Por consiguiente, aquellos quienes intentan poner en práctica innovaciones educativas específicamente a favor de la gente Indígena están predestinados al fracaso, porque el problema no es lo étnico, sino las mismas condiciones económicas y sociales, que según González (1970), causan esta problemática:

⁹ El término “positividad” se usa en el sentido acuñado por Foucault (1972). Básicamente, se refiere a la forma que tienen los discursos y las declaraciones para “fusionarse, anularse el uno al otro, excluirse el uno al otro, complementarse el uno al otro, formar grupos que en grados que varían son indisociables y están dotados con propiedades únicas”. (p. 124) Es decir que una positividad está relacionada con la manera particular en que los discursos y las declaraciones son acumulados y cambiados. Por ejemplo, el discurso económico tiene su propia forma de acumulación la cual es diferente de otros discursos tales como los discursos culturales, los religiosos o los sociales.

La precaria existencia de este centro se explica por la inexperiencia pedagógica de los rectores de la educación, pues incurrían en el error de querer discriminar la educación de los aborígenes guatemaltecos, sin tomar en consideración que se trataba de resolver un problema cuya única característica consistía en ser de naturaleza rural. (p. 314)

Por otra parte, la historia de González presupone una teoría de poder y relaciones unidireccionales entre la estructura económica y la institución educativa. Mientras las relaciones económicas entre las clases dominantes-dominadas despliega las condiciones y contradicciones del desarrollo humano en una etapa dada de la historia, la clase dominante impone completamente la forma legítima de articular la educación y la cultura. Esto significa que la clase social oprimida solamente es capaz de construir nuevos fenómenos educativos y culturales hasta donde desafía a la clase dominante y se vuelve la nueva clase emancipadora y universal. Esa era la situación de la burguesía durante el feudalismo y las consecuentes luchas de independencia y las revoluciones de 1871 y 1944 en Guatemala. Esto conduce a González a enunciar que: “Existen aun masas monolingües de indios que se encuentran al margen de la cultura y desconocen naturalmente el castellano.” (p. 80)

En resumen, la historia de la educación de González establece muy al principio un desarrollo escatológico de los fenómenos educativos que son determinados por la evolución de los modos de producción descritos por el materialismo histórico. Las suposiciones pre-establecidas limitan la posibilidad de tener acceso no solamente a los fenómenos pedagógicos e históricos, sino también el entendimiento de otros despliegues educativos de diferentes grupos étnicos que no necesariamente encajan en la lógica de las clases socio-económicas. Por lo tanto, todos los fenómenos educativos están sujetos a una serie de normas económicas que constriñen su articulación. Esta primacía de la economía desautoriza la accesibilidad y la interpretación de los fenómenos históricos mismos. El limitado significado del pasado solamente proviene de nuestras propias expectativas y no de la interacción y fusión de horizontes del pasado y el presente. Además, este despliegue histórico implica una posición universal que describe el proceso de emancipación esperado de los oprimidos, pero a costa de excluir las manifestaciones de las diferencias culturales. En otras palabras, la historia de la educación de González conduce al fortalecimiento de una perspectiva etnocéntrica de “la historia.”

La historia de la educación en la *Historia General de Guatemala*

La Asociación de Amigos del País publicó diferentes volúmenes titulados “Historia General de Guatemala.” Este proyecto histórico contiene en cada volumen una sección relacionada con el campo de la educación. La organización de esta narrativa se realiza en cinco períodos: a) de la conquista al año 1700; b) de 1700 a la independencia; c) de la independencia a 1898; d) de 1898 a 1944; y, e) de 1945 a 1991. Diferentes autores han escrito los volúmenes. El primer período fue cubierto por José Mata Gavidia y Alcira Goicolea en 1993; Alcira Goicolea escribió al respecto del segundo y tercer período en

1994 y 1995; y la historia de la educación durante los dos últimos períodos fue escrita por Josefina Antillón Milla en 1996 y 1995. Arnoldo Escobar introdujo todos los artículos.

Por lo general, esta historia de la educación entreteje un proceso continuo por el cual los acontecimientos educativos son ordenados y articulados en una secuencia teleológica. La narración intenta describir cómo la educación en Guatemala ha ido evolucionando desde inicio del colonialismo hasta finales del siglo XX. La articulación de la evolución educativa se realiza al exponer las constantes renovaciones del sistema educativo nacional desde que los españoles introdujeron las primeras escuelas en Guatemala¹⁰. En este sentido, la narración histórica compone una perspectiva lineal en la que el pasado, el presente, y el futuro son entendidos como una relación continua de causas y efectos. Por consiguiente, la tarea de los historiadores es considerada como el establecimiento de las razones y los antecedentes explicativos para ciertos acontecimientos¹¹.

Esta historia de la educación diseña una estructura orientada hacia el futuro. Los períodos están interconectados de tal forma que cada uno de ellos es considerado como una intensificación o mejora en comparación con el anterior, y al mismo tiempo, subdesarrollado en comparación con el más reciente. En otras palabras, esta aproximación muestra cómo la problemática de una determinada época requiere que miremos ambos: al pasado para conocer sus antecedentes y hacia el futuro como una apertura de nuevas acciones¹². Esta forma de postular una historia teleológica privilegia el futuro y todo lo que

¹⁰ En la introducción del primer período, Escobar (1993) señalaba que: “En la Historia General de Guatemala, se han analizado los fenómenos sociales de la educación como un proceso que empieza en el siglo XVI, después de la llegada de los españoles”. (p. 791)

¹¹ La tarea del historiador como buscador de las verdaderas causas que motivan los desarrollos históricos puede reconocerse en muchos de los textos. Un ejemplo es el siguiente pasaje escrito por Goicolea (1993) cuando afirma que: “Sin duda, entre los siglos XVI y XVII, habían grandes diferencias en cuanto al estado de la educación. Para explicar esta circunstancia, tiene que tomarse en cuenta que en el siglo XVI estaba la conquista, la estabilización, y sucedieron los primeros intentos de la transculturación de la gente India. El empeño, entonces, debe ser fundamentalmente la evangelización que ocasiona el comienzo del aprendizaje de los dialectos Indígenas y los intentos de castellanizar”. (p. 801)

¹² Por ejemplo, concerniente al período educativo de 1898 a 1944, Antillón (1996) enunciaba que: “La doctrina educativa liberal y el sistema educativo formal siguió en el siglo XX. Dificilmente hubo cambios durante todos los regímenes Liberales que gobernaron hasta 1944. Puede decirse que su influencia llegó más lejos. Las leyes orgánicas de educación, las regulaciones o reglamentos, los planes de estudio, etc., fueron modificadas en momentos diferentes. La Secretaría de Instrucción Pública fue transformada en el Ministerio de Educación; se crearon nuevas unidades burocráticas; emergieron nuevas modalidades pedagógicas; pero el sistema básico perduró”. (p. 559) Más tarde, ella enumeró los principales nuevos avances introducidos en el sistema educativo guatemalteco: “En el campo de la extensión cultural, la creación de la Universidad Popular por un grupo de estudiantes universitarios significó una extensión objetiva y efectiva hacia la clase trabajadora que vivía en la pobreza. En cuanto a la gente con impedimentos (discapacitada), la educación especial desempeñó un papel predominante que fue consolidado con la creación de la escuela para las personas ciegas y sordo-mudas. ... La situación cambió desde la falta de maestros graduados a principios de siglo hasta la instrucción de maestros de enseñanza elemental integral y rural (en 1940, 51% de los maestros eran graduados, el resto no tenía estudios normales). ... La enseñanza pre-escolar alcanzó un desarrollo que fue complementada con la creación de la Escuela Normal para Maestros de los jardines de infantes en la cual fueron capacitados maestros especializados. ... Finalmente, tiene que señalarse que al principio existía una

sea “nuevo.” Eso incorpora una narración explícita y progresiva que describe el movimiento del sistema educativo guatemalteco. De modo que, la pertinencia, oportunidad o aplicabilidad de los hechos históricos es dada a aquellos cambios pedagógicos, particularmente aquellos que se refieren al nuevo conocimiento científico, teorías socio-políticas, y procesos o dispositivos tecnológicos.

La narración también proporciona fechas, datos estadísticos, nombres, información política y económica con el fin no solamente de exponer cómo los hechos históricos están realmente interrelacionados y determinados uno por el otro, sino también para mostrar su orden cronológico y consecutivo¹³. Aun si una determinada serie de acontecimientos educativos o datos estadísticos puedan ser interpretados como un estancamiento o una descomposición, esta narración histórica crea una sucesión que entiende esos sucesos como las condiciones necesarias para un desarrollo más amplio y logro de las metas generales hacia el progreso. Por ejemplo, durante el período Conservador (1839-1871), la educación ha sido percibida regularmente como una de épocas de falta de desarrollo o atraso en la historia guatemalteca (Carrillo, 1971a; González, 1970; Quéme, 1994a; y Samayoa, 1959). Esta interpretación se realiza por varias razones: la eliminación de la educación secular y la promoción de una educación religiosa dogmática, bajo la responsabilidad de la Iglesia Católica y con el consentimiento del gobierno; la eliminación de la libertad de cátedra y la estricta vigilancia realizada por los sacerdotes; el retorno a las leyes universitarias promulgadas en 1686 por el Rey de España Carlos II. Sin embargo, Goicolea (1995) pone de relieve que:

Casi toda la literatura sobre educación ha sido escrita bajo la influencia liberal, razón por la que describe el Régimen de los 30 años como una época de oscurantismo y de retroceso. Aunque es difícil presentar pruebas en contrario, y no se puede decir, por lo tanto, que los gobiernos de Carrera y de Cerna se distinguieron por sus logros educativos, tampoco puede decirse que haya sido de retroceso. Más bien, se diseñó un sistema de enseñanza primaria que, dadas las circunstancias, resultaba más realista que los planes

falta de criterios adecuados para satisfacer la educación rural cuando era considerado que los diferentes lenguajes Indígenas eran un obstáculo al aprendizaje de la lectura”. (p. 573)

¹³ Este tema de discusión particular puede ejemplificarse en todos los volúmenes. Por ejemplo, debido a los terremotos de 1773, la Universidad en Guatemala se trasladó a otro lugar. El rector de la universidad informó que debido a la mudanza la institución estaba en una crisis. Goicolea (1994) intentó mostrar cuál era la causa más probable de esta crisis basada en un análisis de datos estadísticos: “En el informe del Rector al Presidente Mayorga, se explicaba que la Universidad estaba en decadencia por los últimos 20 años; que había un ‘reducido’ número de estudiantes; que los buenos estudiantes abandonaron o desartaron de sus carreras y se dedicaron a otros negocios, y otros tenían mucho miedo de avanzar a grados superiores. El número de estudiantes que ganaron un grado o título académico fueron los siguientes: durante la década anterior a 1773, 122 bachilleres y 30 estudiantes graduados obtuvieron un grado o título académico, mientras que en los 10 años subsiguientes después del terremoto 119 bachilleres y 42 estudiantes graduados obtuvieron un grado o título académico. Esto último no parecía indicar que la mudanza podría haber afectado extremadamente a la población estudiantil. Otros datos se refieren al número de estudiantes graduados durante el siglo: entre 1704 y 1821, en medicina habían 30 bachilleres, 12 licenciados, y 12 doctores; en Derecho Canónico y Civil había 464 bachilleres, 73 licenciados, y 68 doctores. Si se comparan esos números o cifras, se puede concluir que la decadencia de la Universidad podría haber sido académica, pero no numérica”. (p. 672)

anteriores. El hecho de que este sistema haya estado bajo el dominio de la Iglesia no parece haber influido mucho, pues la generación que se formó en esa época fue la autora de las reformas liberales. Por otra parte, los gobiernos conservadores hicieron funcionar la educación elemental y reconocieron la necesidad de una expansión educativa, aunque en la práctica ello se limitó a los tres años de primaria. (p. 788)

Por consiguiente, cualquier momento del pasado que pudo interrumpir la perspectiva lineal de la historia está subsumida (incluida) en una red de relaciones cuyo resultado es su reducción como una parte uniforme de la evolución total. En este sentido, una crisis económica, un terremoto, o el espíritu de una época puede explicar la razón de por qué había una apariencia de una situación accidental que después de todo constituye solamente una condición necesitada para la continuación hacia el progreso¹⁴.

Otro elemento importante en esta historia de la educación es la pertinencia, oportunidad o aplicabilidad conferida a la descentralización de la educación. La administración privada de las escuelas fue vista como un desarrollo positivo en el sistema educativo guatemalteco. Los textos documentan y favorecen explícitamente todos los esfuerzos privados realizados por la Iglesia Católica y por otras organizaciones para organizar y administrar las escuelas. Además, se hace una fuerte crítica hacia cualquier intento que sea instituido por el Estado guatemalteco. Es más, la intención de asegurar la educación para todos niños bajo el auspicio del estado es vista como una medida centralizada infructuosa e ineficiente. De esta forma, de acuerdo con esta posición histórica, la función principal del estado guatemalteco en el campo de la educación debe ser establecer las condiciones apropiadas para permitirle al sector privado decidir el qué y el cómo tienen que ser ordenados los servicios educativos. Por ejemplo, en cuanto a las mismas primeras acciones educativas durante la colonia, Goicolea (1993) pone de manifiesto que: “José Mata Gavidia opina que el primer aporte educativo vino de la iniciativa privada (algunos clérigos empezaron a desempeñar la tarea de maestros), pero no excluye que hubiera conquistadores... que empezaran a impartir ciertas enseñanzas.” (p. 793) Y en otros pasajes, Goicolea critica las acciones gubernamentales en 1835 y 1872 para promover la administración pública de las escuelas. Ella prefiere el fortalecimiento de las escuelas privadas. Al referirse a la Ley Orgánica de 1875 que declara la educación una prioridad y reserva la supervisión de la educación desde el Estado, Goicolea (1994) señala que:

En la ley dominaba todavía el principio de la centralización, lo cual contradecía los ideales liberales. El gobierno justificaba tal tendencia con las mismas razones mencionadas antes, es decir, que la sociedad no estaba preparada para hacer cambios radicales, por lo que el Estado tenía que tomar la iniciativa. Se aclaraba, empero, que la influencia centralizadora se refería solamente a las escuelas mantenidas por el Estado y que, por consiguiente,

¹⁴ En otro volumen de esta historia de la educación, Goicolea (1994) señalaba que: “Los escritores del siglo XIX ven el período del siglo anterior como un estancamiento de la educación debido a la influencia religiosa. Empero, es obvio que a pesar de las circunstancias difíciles, el pensamiento ilustrado requerido fue infiltrado para preparar a casi todos los hombres en las aulas de la Guatemala del siglo XVIII quienes participaron en el movimiento que logró alcanzar la Independencia de Centro América”. (p. 675)

no se trataría de influir en las escuelas privadas, las cuales gozarían de libertad de enseñanza. Respecto de esta centralización se considera que no dio los beneficios esperados y que, antes bien, limitó la iniciativa de las localidades. (p. 790)

Implícito en esta perspectiva, hay una posición neo-liberal y neo-conservadora que actualmente está interesada en la privatización de la educación guatemalteca, suponiendo que esta acción hará que las escuelas sean más eficientes. Por lo tanto, el esfuerzo histórico consiste en rastrear las iniciativas privadas en la educación con el fin de mostrar sus resultados satisfactorios¹⁵.

La significación otorgada a la educación privada es que esta historia de la educación está interconectada con el papel positivo conferido a la iglesia católica. Hasta 1871, la iglesia está considerada durante la colonia como la principal institución para contribuir a la articulación del sistema educativo guatemalteco. Es decir que la educación privada realmente connota los esfuerzos realizados por la iglesia con el propósito de lograr los intereses ya sea de los conquistadores o la aristocracia. Una vez que lo privado es idéntico a los intereses educativos de la iglesia católica, la educación religiosa es considerada como una causa noble. Cualquier intento para confrontar este ordenamiento educativo es considerado como un error histórico que demora el proceso de evolución de la educación guatemalteca. Además, todas las acciones educativas que pueden ser interpretadas como exitosas de acuerdo con los parámetros establecidos por la historia de la educación y la cual proviene de las iniciativas gubernamentales, son vinculadas y adjudicadas inmediatamente a la Iglesia. Según Goicolea (1995):

Suprimir el carácter religioso de la educación fue la base de la tarea legislativa liberal, y ello se apoyaba en el criterio de que las sociedades que más progreso habían alcanzado eran las que tenían más perfección social, y que esta perfección dejaba poco lugar para la religión. En realidad, los liberales buscaban eliminar el poder de la Iglesia. En junio de 1872, por medio del Decreto No. 64, se declaró la secularización de las comunidades religiosas y la nacionalización de sus bienes, cuyo producto el gobierno dedicaría a la educación gratuita. ... En consecuencia, el gobierno quitó a las parroquias y a las municipalidades la responsabilidad de educar a los niños de sus jurisdicciones y asumió totalmente la función educativa. (p. 788)

Considerando la evolución histórica de la educación en relación con la población indígena, desde el principio esta narración se dirige a la problemática de la educación y la etnicidad para justificar y delimitar lo que está incluido o no como parte de la historia de la educación. De hecho, para empezar la narración histórica con el período Colonial coloca el desarrollo

¹⁵ Antillón (1996) también destaca la importancia de la contribución del sector privado para organizar el sistema educativo desde 1898 hasta 1944. Según ella: “El período estudiado de 46 años, en el cual hubo cambios, nuevas estrategias de planificación, y adiciones didácticas específicas, fue determinante en el proceso evolutivo de la educación guatemalteca. Puede declararse que el mejoramiento y mayor cobertura de la educación eran apoyados en toda la república por el sector privado tanto como el gobierno”. (p. 572)

de la educación como una problemática más grande de diferencias y confrontaciones culturales. Esto significa que los historiadores enfrentan la problemática de estructurar la forma o formas desde la cual serán asequibles, seleccionados, analizados y entendidos los fenómenos educativos. La solución a este problema les permite a los historiadores tejer una narración significativa que considera a la educación española e indígena como valiosa o vana, avanzada o primitiva, legítima o ilegítima.

Esta aproximación histórica parte desde definir la educación y delinear sus interrelaciones entre las diferentes culturas. De esta forma, Goicolea (1993) define la educación como:

un proceso por medio del cual el individuo aprende a vivir dentro de su grupo. En otras palabras, al crecer dentro de una sociedad adquiere la cultura de su unidad social: lengua, religión, sistema de valores, cosmovisión, etcétera. Es éste un proceso permanente de aprendizaje, en gran parte informal, dado en la familia y en otros grupos sociales particulares, al que se añade a veces el subproceso de la educación formal, localizado en la escuela y a cargo de maestros. (p. 793)

Particular interés tiene la división entre la educación informal y la formal. Según esta última definición, mientras la educación informal es un fenómeno universal observado en todas las culturas, la educación formal es una situación practicada solamente en algunas sociedades específicas.

El siguiente paso de Goicolea consiste en exhibir más específicamente las relaciones entre la educación, ambas la informal y la formal, dentro de los grupos socio-culturales. De esta forma, ambas la educación informal y la formal son insertadas en un fenómeno mayor llamado enculturación. La noción antropológica de enculturación le permite tener acceso a los fenómenos de la educación en el contexto de la cultura del colonialismo. La lógica consiste en reconocer que hay un proceso de educación desarrollado dentro de una determinada sociedad, y adicionalmente, un proceso de educación que emerge del entrelazamiento entre las culturas indígena y española. Este último es llamado “transculturación,” que es definido por Goicolea (1993) como “la abierta imposición de una cultura extraña”. (p. 793) En este sentido, la enculturación y la transculturación son consideradas como procesos mutuos que provienen de ambas culturas.

No obstante, esta conciencia abierta que tiene el propósito de entender las influencias mutuas entre las formas indígenas y españolas de ordenar la educación, ahora es reducida a un alcance más estrecho. El sentido de la educación apunta esencialmente a la educación formal proporcionada por los españoles, y por lo tanto, la historia de la educación es considerada como la historia de la educación formal, la forma en que los españoles introdujeron las escuelas a Guatemala, y los procesos a través de los cuales los pueblos indígenas fueron transculturados. Por lo tanto los principales desarrollos son aquellos promovidos por los españoles, particularmente de la iglesia católica. Goicolea (1993) afirma que:

Un factor más en la educación, que fue importantísimo y debe considerarse de manera objetiva, es de la religión. La unión Iglesia-Estado, y el compromiso de la Corona española de evangelizar, hicieron que el proceso educativo en la época de la Colonia fuera casi exclusivamente tarea de los religiosos y una de las preocupaciones principales de los superiores y de los obispos. Todos ellos, por lo tanto, fueron las figuras más relevantes en la educación de la época colonial. (p. 793)

Eso es lo que se halló en los primeros dos volúmenes: una narración de las dificultades y logros de los conquistadores en establecer las escuelas primarias, la universidad, nuevas ideas pedagógicas y los problemas afrontados por los españoles al enseñar a la población indígena a hablar en español, es decir, la castellanización de las culturas nativas¹⁶.

Ambas, la función de enculturación lograda por la educación informal dentro de los grupos Indígenas, y la función de la transculturación dirigida hacia la castellanización, fueron mencionadas sólo marginalmente. La razón por la que se menciona era para poner de relieve cómo los frailes aprendieron los dialectos indígenas con el fin de llevar a cabo e intensificar su esfuerzo de enseñar catecismo y el español a los indígenas. La pertinencia de mencionar la influencia de la cultura indígena es principalmente para enfatizar y observar los esfuerzos que se necesitan en la transición a un nivel más alto de educación¹⁷. A fin de esquematizar y entender la explicación razonada de esta historia de la educación, se construyó una tabla relacionada con las funciones educativas durante el período colonial basado en los Volúmenes II y III de la *Historia General de Guatemala*. Esta tabla exhibe la forma en que esta narración histórica articula los fenómenos de la educación, y la forma en

¹⁶ En el segundo volumen de la *Historia General de Guatemala*, la educación Indígena es descrita por Goicolea (1994) de la siguiente manera: “La educación y castellanización de los Indígenas era un asunto de interés o preocupación durante el siglo XVIII, tal como lo ha sido desde los siglos anteriores. En 1755 se hizo una encuesta de los sacerdotes de las parroquias acerca de la posibilidad de establecer escuelas de letras de los primeros grados en las aldeas Indígenas. Los fragmentos conocidos de las respuestas indican que los aborígenes que residían cerca de la ciudad capital hablaban perfectamente el Castellano (Español), y que, si era deseado, ellos podían asistir a las clases de catecismo que eran proporcionadas en la ciudad. A la inversa, aquellos quienes residían en lugares distantes [de la capital] eran prácticamente monolingües en su propia lengua materna. La falta de fondos no permitía contratar a maestros, sobre todo si no existía la intención de gravar impuestos a la gente Indígena”. (p. 674)

¹⁷ Por ejemplo, Goicolea (1993) señala que: “En la sección anterior se explicaba que la castellanización constituyó una de las primeras acciones educativas en Guatemala. Parecía ser la herramienta ideal para la transculturación, en relación con ambos el aspecto religioso y los temas legales y tecnológicos. Por consiguiente, en 1550 los Dominicos y los Agustinos recibieron la orden para enseñar Español a los Indígenas. Numerosos documentos reales en los siglos siguientes ordenaban reconocer la importancia de la castellanización, pero parecía que no había determinación para hacerlo así, de acuerdo con los reclamos hechos por Fuentes y Guzmán. Las razones aparentes eran las siguientes: los frailes consideraban que para los Indígenas, el Español era un lenguaje muy difícil de aprender; o ellos no querían facilitar el contacto entre los Españoles y los Indios no solamente para evitar el mal ejemplo de estos últimos, sino también para mantener el control de sus iglesias parroquiales sin ninguna interferencia”. (p. 799) Esto muestra cómo el aprendizaje de los lenguajes nativos eran vistos como un paso previo para lograr alcanzar las metas educativas de los españoles.

que las interrelaciones entre las funciones de enculturación y transculturación son desplegadas por los grupos étnicos durante el período colonial.

**Funciones Educativas durante el Período Colonial basado en
los Volúmenes II y III de la *Historia General de Guatemala***

Grupo Etnico	Función Educativa			
	Enculturación		Transculturación	
	Educación No-formal	Educación Formal	Educación No-formal	Educación Formal
Español	0	X		0
Indígena	0		X	0
Ladino	0		X	0

0 Fenómeno reconocido sólo marginalmente o no reconocido completamente.

X Fenómeno considerado como el más importante, y luego el que va a ser incluido exclusivamente.

Consecuentemente, los acontecimientos considerados más pertinentes durante los siglos XVI, XVII, XVIII, y los primeros veinte años del siglo XIX fueron los siguientes: la creación de la educación elemental (primaria) que consistía en escuelas para enseñar la biblia y a escribir y leer en castellano a los niños españoles; la creación de los colegios de especialización diseñados para la enseñanza de latín, gramática, filosofía, y teología con el fin de educar a los sacerdotes y predicadores; y los orígenes y el desarrollo de la Universidad de San Carlos que ofrecía estudios en teología, filosofía, medicina, derecho, y lenguas nativas. Otros tópicos mencionados están relacionados con la educación de las mujeres, la catequesis, la castellanización, y educación para las artesanías. Esta historia también proporciona una narración acerca de los “hechos” importantes tales como el terremoto de 1777 que destruyó los edificios escolares. Finalmente, la última parte de la educación colonial enfatiza la introducción de las ideas ilustradas y sus implicaciones para la independencia nacional de España.

En el volumen IV de la *Historia General de Guatemala*, ya el significado de la educación como educación formal ya está sedimentado. De modo que, el tema esencial de esta narración histórica es el desarrollo de la educación proporcionada en las escuelas y la universidad durante el período que va desde 1821 hasta 1898. Este significado asignado al término “educación” es reconocible desde el principio de este volumen cuando Escobar (1995) señala que: “La Educación tuvo un viraje radical en el siglo XIX, ya que se hizo imperativo extenderla a todos los habitantes.” (p. 779) En este mismo sentido, Goicolea (1995) enuncia que justamente después de la independencia: “La falta de datos sobre lo que en materia de educación sucedía en el interior del país hace muy difícil ofrecer un panorama general, pero la información disponible acerca de la ciudad de Guatemala

permite afirmar que la educación formal era escasa.” (p. 781) Esta narración articula un horizonte que primero reduce el significado de la educación a educación formal; y segundo, abre un horizonte de acciones hacia la expansión de la educación formal a toda la gente como una prioridad de la nación. Las leyes constitucionales y educativas encima de eso adquieren pertinencia considerando que regulan la forma en que la educación será ordenada y expandida a todos los guatemaltecos.

Implícita en esta perspectiva está la suposición que aquellos quienes no tienen educación formal, son considerados ya sea ignorantes o incivilizados. En contraste, los pocos educados son aquellos quienes están al frente guiando y comandando los movimientos de carácter político, económico, y social dirigidos hacia el progreso. Esto está claramente señalado por Goicolea (1995):

Según Salvador Mendieta, las masas populares eran ignorantes. Era raro que alguna mujer supiera leer y escribir, y más aún que acostumbrara hacerlo. En todas las clases mostraban ignorancia, con excepción de algunos sacerdotes, médicos, abogados y uno que otro agrimensor. Sin duda la situación era similar en las otras provincias de Centro América, y por eso el movimiento de la Independencia, así como los movimientos políticos posteriores, estuvieron en manos del pequeño sector urbano educado. (p. 781)

Mientras que el adjetivo “ignorante” es usado para designar gente de cualquier trasfondo social y cultural, el término “incivilizado” está exclusivamente reservado para los indígenas. Por lo tanto, lo que se trae al primer plano son aquellas leyes, planes, y escuelas los cuales no solamente continuaron con las acciones de enseñar el castellano a la población indígena, sino también de introducirlos a la cultura Occidental. No importa que clase de gobierno rigiera el país, la educación Indígena estaba reducida a aquellos esfuerzos de protegerlos y civilizarlos.

Se realizó una parte considerable de la descripción y análisis históricos al respecto del Congreso Centroamericano Pedagógico Centroamericano llevado a cabo en 1893. Tal como fue ya mencionado previamente, específicamente en la sección dedicada a la Historia de la Educación de González, uno de los principales temas del congreso es acerca de los medios eficientes de civilizar a la raza Indígena, y el modo que la educación tiene que asegurar convertir a los Indios en Ladinos. Aun cuando Goicolea (1995) designa la mayoría de los discursos como racistas, ella los justifica como que son parte de una época que era fundamentalmente racista:

Las mociones reflejaban en general los prejuicios propios de la época, y evidenciaban la intención de sacar al indígena de su cultura y de incorporarlo a la vida nacional, siempre con tendencias proteccionistas y paternalistas de parte del Estado y de los terratenientes. Sin embargo, Francisco Gamboa presentó una moción diferente, que... insistía en la conveniencia de usar los idiomas nativos en la enseñanza y, además, enaltecer la raza indígena, su historia, su arte y su música. (p. 794)

Más tarde Goicolea (1995) reafirma lo dicho cuando señala que “Los temas tratados en el Congreso Pedagógico... también demuestran que había información de lo que sucedía en otras partes del mundo y el deseo de imitar lo bueno.” (p. 797) Por lo tanto, a pesar de la identificación de un discurso educativo racista durante este período de tiempo, esta historia de la educación justifica la situación al afirmar la misma naturaleza racista de ese momento, y al aceptar la imitación de las acciones educativas en otras partes del mundo.

El volumen V trata con el período que va desde 1898 hasta 1944. Esta parte de la *Historia General de Guatemala* tiene dos principales preocupaciones o inquietudes. Primero, hay un intento de asegurar la continuidad del proceso evolutivo de la educación, al mostrar la forma en que este determinado segmento de la historia continuó el diseño y estilo originado en el período anterior, particularmente por la Revolución Liberal¹⁸. La continuidad se articula al mostrar el crecimiento del número de escuelas, maestros, y estudiantes, y al comparar el número de niños inscritos en las escuelas con los indicadores demográficos. El análisis cuantitativo se usa para juzgar cuánto desarrollo se obtuvo en comparación con los períodos precedentes y siguientes. Como resultado, el texto está lleno de toda clase de tablas y cuadros.

Segundo, la narración también muestra cómo la educación continúa su curso de progreso por la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas, los cambios administrativos, y la creación de nuevas escuelas y carreras. Hay un intento de hallar los orígenes de esas innovaciones educativas, específicamente aquellas relacionadas con la educación especial, escuelas vocacionales y prácticas, las reformas en la universidad, y las Fiestas de Minerva.

El discurso concerniente a la etnicidad en la educación prácticamente desaparece como un tema de discusión importante en esta narración. La educación Indígena se menciona solamente al observar que diferentes gobiernos y líderes estaban interesados en solucionar el así llamado problema de la diversidad cultural y lingüística, la educación rural, y la incorporación de los Indígenas en el desarrollo nacional. En este sentido, las clases gobernantes no tienen que cumplir una posición “siempre justa y aceptable”; más bien su preocupación es solucionar el “problema” que representa los Indígenas. Esto es lo que Antillón (1996) señala:

También fue herencia del siglo XIX el interés por la educación de los indígenas, tema que tuvo prioridad en el Congreso Centroamericano de

¹⁸ En la introducción del quinto volumen, Escobar (1996) enunciaba que: “El sistema educativo durante la época, al que se refiere este volumen de la Historia General de Guatemala, tenía por antecedente el pensamiento liberal implantado desde 1871 por los gobiernos de Miguel García Granados y Justo Rufino Barrios y aquellos quienes les sucedieron a ellos; [el pensamiento liberal] estaba basado en la seclaridad de la educación, el control estricto del sistema educativo por el Estado, y la filosofía positivista. De 1898 a 1944 esos criterios casi no cambiaron y el Estado era el único que daba lineamientos guía para el desarrollo del sistema. Estos lineamientos guía estaban reflejados en la legislación, la administración, y los objetivos de la educación”. (p. 557)

Pedagogía de 1893. Los ciudadanos de mayor educación siempre habían hablado sobre la necesidad de educar a los indígenas para impulsar el progreso nacional, el cual no podría lograrse sin ‘civilizar’ a los indígenas, darles un trato más justo y obligarlos a participar en la vida nacional. Las propuestas o recomendaciones para lograr esto no siempre eran justas y aceptables, pero expresaban la preocupación de los grupos dirigentes por el llamado ‘problema indígena’. En la primera mitad del siglo XX esta preocupación dio lugar a una corriente de pensamiento que se conoce como ‘indigenismo’.” (p. 568)

Después de esta observación, en el volumen V no hay otra narración al respecto de la educación indígena. Lo que podemos hallar es la presentación y análisis de tablas llenas de números y gráficas que intentan representar las tendencias educativas seguida por las inscripciones de los estudiantes y el número de escuelas durante este período de tiempo.

En la “*Historia General de Guatemala*,” la sección concerniente a la educación escrita por Goicolea, y Antillón (1993, 1994, 1995, y 1996) muestra limitaciones e insuficiencias fundamentales en el entendimiento de las relaciones interétnicas en la educación. En realidad, esta historia de la educación postula un determinado modo de percepción sedimentado que despliega varias suposiciones no examinadas desde el principio. Esta historia habilita una serie de condiciones acríticas para seleccionar determinados fenómenos como históricamente pertinentes y adecuados y proyecta las expectativas de los intérpretes. Estas pre-condiciones de selección, ordenamiento, y de juzgar los fenómenos educativos condujeron a los historiadores a restringir sus horizontes y luego a tener el concepto erróneo del significado del desenvolvimiento histórico de la educación.

Por lo menos, podemos mencionar tres suposiciones no examinadas que están significativamente presentes en esta historia de la educación. Primero, esta historia es afectada por el debate actual en Guatemala que discute las ventajas de privatizar las escuelas. Esta perspectiva neo-conservadora penetra toda la narrativa histórica. Desde el principio, esta historia de la educación marcadamente favorece la educación privada. Al mismo tiempo, la educación pública es considerada como un intento del estado para centralizar y monopolizar los servicios educativos que reducen las oportunidades de atender las necesidades locales. Además, la educación pública no solamente reduce el surgimiento de iniciativas locales, sino también establece una educación uniforme (Escobar, 1995; Goicolea, 1993 y 1995). De acuerdo con esta historia, la tendencia a centralizar la educación se observa particularmente durante las administraciones políticas liberales (1830 y 1870). Sin embargo, los documentos oficiales claramente declaraban que el estado aseguraba la libertad de cátedra, especialmente en las escuelas privadas. La sola excepción es que las escuelas privadas, como otras instituciones, tienen la obligación de respetar las leyes guatemaltecas. De acuerdo con la ley de educación de 1831 (Bases para el Arreglo General de la Instrucción Pública):

- Artículo 9º – Toda instrucción o enseñanza costeadada por el Estado, o dada por cualquier cuerpo o persona con autorización del gobierno, será pública y uniforme.

Artículo 10º - Toda instrucción pública se dará gratuitamente.

Artículo 11º - Estos dos artículos no se entenderán, en manera alguna, con la enseñanza privada, la cual quedará absolutamente libre, sin ejercer sobre ella el gobierno otra autoridad que la necesaria para hacer observar las reglas de buena política y para impedir que se enseñen máximas ni doctrinas contrarias a la moral cristiana, o subversivas de los principios sancionados en la constitución política, así de la república como del Estado. (Batres Jáuregui, 1925, p. 87).

La Ley Orgánica de Educación de 1879 muestra la misma concepción de respetar y garantizar la educación privada. La única variante con respecto a la ley de educación de 1831 es el intento de secularizar la educación. Esto está claramente enunciado la Ley Orgánica 1879:

Artículo 1.º- Se garantiza la libertad de enseñanza en la República.

Artículo 2.º-La enseñanza que se dé á expensas del Estado, es puramente laica, dirigida é inspeccionada por el Gobierno y estará sujeta á las prescripciones de la presente ley.

Artículo 3.º-La enseñanza privada es fomentada por el Gobierno, no ejerciendo sobre ella mas que la vijilancia que demandan la conservación del órden, la moral y las leyes.

Artículo 4.º-La instrucción pública se divide en primaria, secundaria, normal y profesional. (Gobierno de Guatemala, 1881, p. 358))

Por lo menos no existe un intento oficial para limitar el funcionamiento de las escuelas privadas, ni para limitar las así llamadas “iniciativas locales” o “necesidades locales.”

No obstante, hay un tema de discusión muy importante que permanece sin discusión. En realidad, la misma conciencia histórica que juzga la administración privada de la educación como el mejor formato no es capaz de reconocer que ambas, la educación pública y la privada han borrado del horizonte las diferencias culturales. En realidad, esta historia de la educación está preocupada por los intereses privados de los conquistadores, la iglesia y la aristocracia, pero ignora cómo ambas, la educación pública y la privada han constituido un proyecto de asimilación y aculturación.

La segunda suposición no examinada en esta historia de la educación está relacionada con la primacía asignada a la cultura occidental. En realidad, la misma historia de la educación se considera como una narración cronológica de la forma en que la educación formal Europea se introduce y evoluciona en Guatemala. Como Escobar (1993) señala:

En la Historia General de Guatemala se analiza el fenómeno social de la educación como un proceso que principia en el siglo XVI, después de la

llegada de los españoles. El análisis parte de dicha época sencillamente porque se conoce muy poco de la educación indígena anterior a la Conquista. (p. 791)

Según esta perspectiva, el interés histórico en la educación Indígena solamente es pertinente durante el período pre-colonial. Después de la conquista, la educación legítima es proporcionada por ambos, la iglesia y el Estado. Además, las secciones relacionadas con la educación indígena tratan con la inserción de la población Indígena en el sistema educativo formal occidentalizado adoptado. Por lo tanto, esta narración histórica establece una conciencia histórica que confiere supremacía a la educación a medida en que es articulada por el mundo de vida occidental. Una vez que esta conciencia histórica es postulada como legítima, existe poca posibilidad para generar un análisis crítico por el cual uno pueda examinar la formación de las categorías de uno mismo, las unidades de análisis, las descripciones, y los juicios. Esta determinada conciencia histórica es incapaz de examinar el modo de percepción sedimentada moderna occidental, o en otras palabras, no puede examinarse a sí misma.

Tercero, esta historia de la educación construye un desarrollo continuo de los fenómenos educativos como si fuesen un proceso consecutivo de causas y efectos. Cuando este es el caso, uno supone que uno es capaz de descubrir y narrar la historia real tal como era. Sin embargo, las causas y los efectos en la historia ya se fueron; ya no son visibles más. Apelar a las relaciones de causa-efecto solamente significa la postulación de ciertas condiciones para leer los acontecimientos uno tras otro. Empero, estrictamente hablando, lo que tenemos solamente son los rastros que desde ya significan algo tales como monumentos, textos, artesanías y otros objetos. Por lo tanto, el intento de hallar aquellas relaciones causales está condenado al fracaso. Debido a que esta aproximación histórica establece pre-condiciones no-críticas de interpretación esto excluye otras posibilidades de entender y tener acceso a los fenómenos educativos. Además, al construir una secuencia causal de la historia, esta aproximación está suscrita por una percepción estadística y matemática de los fenómenos. Desde una serie numérica, hay un intento de explicar la ocurrencia de los acontecimientos. Por consiguiente, una gran parte de la tarea histórica consiste de desplegar información cuantitativa e indicadores estadísticos. Por ejemplo, el progreso o decadencia de un cierto período histórico se juzga basado en el número de estudiantes inscritos, número de escuelas, número de personas que reciben un diploma, etcétera. No obstante, el problema de esta percepción estadística de los fenómenos es su mismo fundamento al decir que ciertos patrones de números denotan ya sea una crisis o progreso. De hecho, los números en sí mismos no significan que determinados fenómenos son incorrectos o correctos, a no ser que incluyamos los criterios subjetivos para evaluar ciertos datos numéricos. Estos criterios subjetivos o suposiciones raramente están articulados en estas narraciones históricas. Como resultado, existe una confusión que consiste en considerar un número como una realidad objetiva que describe una cadena de causas y efectos, cuando en realidad constituye una valoración arbitraria. El problema principal en mirar a la causalidad al utilizar los métodos estadísticos y matemáticos es cuando queda establecido que esta es la única forma de articular un entendimiento objetivo. Cuando ocurre esta conciencia reductora, no reconoce otras posibles formas y contenidos de análisis. En el

caso de la educación Indígena, las interrogantes que parecen pertinentes tratar de responder son: cuántos estudiantes Indígenas están inscritos en las escuelas, ya sea que haya habido o no un aumento en el número de escuelas Indígenas, o cuánta gente Indígena se ha graduado de la escuela de segunda enseñanza o de la facultad universitaria. Esto significa que la forma occidental de instrucción escolar, sus objetivos, contenidos, metodologías, estrategias, relaciones de poder, conciencia del tiempo, destrezas o habilidades deseadas, etcétera, no pueden ser tematizados. Aquellos temas de discusión simplemente son removidos de la discusión. Se vuelven invisibles. Por lo tanto, el análisis de la función asimilatoria y las políticas de aculturación dentro de las escuelas a lo largo de la historia permanecen sin ser cuestionadas y parecen como normales y como una narración objetiva de la historia.

Un balance general

En general, las historias de la educación en Guatemala no han tratado con los fenómenos de la constitución étnica en el sistema de educación guatemalteco. De hecho, el desenvolvimiento de la conciencia histórica ve a la educación como el desarrollo del sistema educativo formal occidentalizado. De esta forma, las escuelas se vuelven una formación universal que choca con otras maneras no formales de ordenar la educación, particularmente aquellas articuladas en las culturas indígenas. En realidad, en las historias tradicionales de la educación, el término “educación” se reduce a las escuelas formales auspiciadas por el conquistador, el religioso o la oligarquía guatemalteca.

Dentro de esta estructura, la así llamada “educación indígena” adquiere dos significados. El primer significado se refiere a la educación proporcionada por la gente nativa antes de la conquista. El segundo se refiere a la educación proporcionada ya sea por los frailes españoles o ladinos con el fin de incorporar a la gente primitiva a una civilización más avanzada. Sin embargo, aun el mismo concepto de “historia” podría no ser muy apropiado para los “pueblos indígenas.” ¿Es el caso que los pueblos tengan historias? ¿Es que los eruditos occidentales son conocedores de que la concepción de “historia” se origina de una distinción entre lo “científico natural” y lo “intencional humano?”

De hecho, alguna gente no necesita una conciencia histórica de tipo consecutivo, porque entienden su relación con el pasado a través de la tradición oral hablada. Esas narraciones orales todavía pertenecen a la vida contemporánea. Vidas pasadas en esas tradiciones orales sin haberse vuelto pasado. Esa gente selecciona de los tesoros de sus narraciones lo que es pertinente, oportuno y aplicable para sus vidas. Por lo tanto, esas narraciones orales no dicen que: esas narraciones emergen de las historias o que de alguna forma implican el futuro o porvenir. Son campos abiertos de la conciencia de los pueblos. Las narraciones orales son vividas, y no requieren una referencia al desarrollo histórico intencional o secuencias progresivas. Este tipo de conocimiento o conciencia es la conciencia humana más común aun en el occidente. Después de todo, cuando hablamos sobre nuestros derechos, no decimos que provienen de la historia, pero suponemos que están presentes como parte de nuestras vidas. Por lo tanto, antes de nuestra conciencia histórica hay

tradiciones vividas que no se llaman a sí mismas tradiciones históricas. La conciencia histórica es un segundo orden, constitución teórica que podría volverse un hábito dado en un discurso teórico. Empero, este discurso no necesariamente aparece en todas las culturas.

Finalmente, el análisis historiográfico nos muestra que existen varias suposiciones y vacíos respecto de la forma en que los historiadores intentan entender los fenómenos educativos: a) existe una suposición de un desenvolvimiento histórico uniforme, continuo, y progresivo que está fundamentado en las relaciones de causa-efecto; b) existe una aceptación de una valoración intencional que articula una jerarquía preconcebida de los fenómenos históricos sin previo examen; c) desde el principio, los historiadores dan preeminencia a la educación ladinizante-occidental que es considerada como el núcleo del desenvolvimiento histórico de los fenómenos educativos; d) existe la presunción de que podemos tratar con los hechos históricos y construir una narración histórica acerca de cómo realmente sucedieron las cosas; y, e) existe también una suposición de que las culturas indígenas pueden ser subsumidas en la concepción de “historia” que se origina de la distinción entre lo “científico natural” y “intencional humano.”

Estas narraciones históricas se basan en ciertos pre-entendimientos no articulados, y se forman sin ser sometidas a una investigación crítica. En realidad, estas historias de la educación no han sido construidas al examinar el fundamento de su validez y legitimidad. Como resultado, un campo completo de fenómenos se abre a interrogar la forma en que la educación ha estado constituyendo los fenómenos étnicos. Adicionalmente, esas historias han dejado fuera la búsqueda de las formas en que el discurso educativo ha estado relacionado con otros discursos e instituciones que dieron como resultado la formación de un sistema de dominación basado en las diferencias culturales y étnicas.

Referencias

Antillón Milla, Josefina (1996) “Educación, Época Contemporánea: 1898-1944,” F. Rojas Lima (ed.) Historia de Guatemala, Volumen V, Asociación de Amigos del País y Fundación para la Cultura y el Desarrollo, Guatemala, (p. 559-574)

Batres Jáuregui, Antonio (1925/1957) El Dr. Mariano Gálvez y su Época, Editorial del Ministerio de Educación Pública, Guatemala.

Burkholder, Mark A. and Johnson, Lyman L. (1994) Colonial Latin America, Oxford University Press, New York, New York.

Carnap, Rudolph (1974) *An Introduction to the Philosophy of Science*, Basic Books, New York.

Carrillo Ramírez, Alfredo (1971a) *Evolución Histórica de la Educación Secundaria en Guatemala, Desde el Año 1831 Hasta el Año 1969 (138 años de historia) Tomo I*, Editorial José de Pineda Ibarra, Guatemala.

Carrillo Ramírez, Alfredo (1971b) *Evolución Histórica de la Educación Secundaria en Guatemala, Desde el Año 1831 Hasta el Año 1969 (138 años de historia) Tomo II*, Editorial José de Pineda Ibarra, Guatemala.

Escobar, Arnoldo (1993) "Introducción al Área de Educación, Desde la Conquista hasta 1700" in F. Rojas Lima (ed.) *Historia de Guatemala, Volumen II*, Asociación de Amigos del País y Fundación para la Cultura y el Desarrollo, Guatemala, (p. 791-792)

Escobar, Arnoldo (1995) "Introducción al Área de Educación, Desde la República Federal hasta 1898," in F. Rojas Lima (ed.) *Historia de Guatemala, Volumen IV*, Asociación de Amigos del País y Fundación para la Cultura y el Desarrollo, Guatemala, (p. 779-780)

Escobar, Arnoldo (1996) "Introducción al Área de Educación, Época Contemporánea: 1898-1944," in F. Rojas Lima (ed.) *Historia de Guatemala, Volumen V*, Asociación de Amigos del País y Fundación para la Cultura y el Desarrollo, Guatemala, (p. 557-558)

Farriss, Nancy M. (1992) *Maya Society Under Colonial Rule. The Collective Enterprise of Survival*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

Foucault, Michel (1972) *The Archeology of Knowledge & the Discourse on Language*, Pantheon Books, New York.

Gadamer, Hans-Georg (1984) *Verdad y Método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Ediciones Sígueme, Salamanca, España.

Gleijesses, Piero (1992) *Shattered Hope, The Guatemalan Revolution and the United States, 1944-1954*, Princeton University Press, New Jersey.

Goicolea, Alcira (1994) "Educación, Siglo XVIII hasta la Independencia," in F. Rojas Lima (ed.) *Historia de Guatemala, Volumen III*, Asociación de Amigos del País y Fundación para la Cultura y el Desarrollo, Guatemala, (p. 667-676)

Goicolea, Alcira (1995) "Educación, Desde la República Federal hasta 1898," in F. Rojas Lima (ed.) *Historia de Guatemala, Volumen IV*, Asociación de Amigos del País y Fundación para la Cultura y el Desarrollo, Guatemala, (p. 781-797)

González Orellana (1970) *Historia de la Educación en Guatemala*, Editorial José de Pineda Ibarra, Guatemala.

- Habermas, Jürgen (1971) *Knowledge and Human Interests*, Bacon Press, Boston.
- Habermas, Jürgen (1993) *La Lógica de las Ciencias Sociales*, Editorial Tecnos S.A., México D.F.
- Haring, C. H. (1975) *The Spanish Empire in America*, Harcourt Brace Jevanovich, Inc. Orlando Florida.
- Marcuse, Herbert (1971) *El marxismo soviético*, Alianza Editorial, Madrid.
- Marx, Karl and Frederick Engels (1971) *Manifiesto of the Communist Party*, Progress Publishers, Moscow, Soviet Union.
- Mata Gavidia, José y Goicolea, Alcira (1993) “Educación, Dominación española: Desde la Conquista hasta 1700,” in F. Rojas Lima (ed.) *Historia de Guatemala, Volumen II, Asociación de Amigos del País y Fundación para la Cultura y el Desarrollo, Guatemala*, (p. 793-802)
- Neurath, Otto (1973) *Empiricism and Sociology*, Reidel, Dordrecht.
- Parsons, Talcott (1982) *On Institutions and Social Evolution*, Bacon Press, Boston.
- Poper, Karl R. (1977) *La lógica de la investigación científica*, Editorial Tecnos, Madrid.
- Quemé Chay, Rigoberto (1994) *Antecedentes Históricos de la Educación en el País, Centro de Estudios de la Cultura Maya -CECMA-, Guatemala*.
- Ranke, Leopold von (1975) *The Theory and Practice of History*, Bobbs-Merrill, Indianapolis, Indiana.
- Samayoa Guevara, Héctor (1959) *La Enseñanza de la Historia en Guatemala*, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- Waldenfels, Bernhard, (1989) “Experience of the Other: Between Apropriation and Disapropriation,” in Stephen K. White (ed.) *Life-World and Politics: Between Modernity and Posmodernity*, University of Notre Dame Press, Indiana.
- Waldenfels, Bernhard (1995) “Respond to the Other,” in Gisela Brinker-Gabler (ed.) *Encountering the Other(s). Studies in Literature, History, and Culture*, State University of New York Press, Albany, New York.
- Wittgenstein, Ludwig (1960) *Tractatus Logico-Philosophicus*, Routledge & Kegan, London.