

Indígena:
A History of Curriculum, Teacher Education, and the Making of Human Kinds

By
Ligia (Licho) López López

A dissertation submitted in partial fulfillment of
the requirements for the degree of

Doctor of Philosophy
(Curriculum and Instruction)

at the
UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON
2016

Date of final oral examination: May 7, 2015

The dissertation is approved by the following members of the Final Oral Committee:
Dr. Thomas S. Popkewitz, Professor, Curriculum and Instruction, UW-Madison
Dr. Bernadette M. Baker, Professor, Curriculum and Instruction, UW-Madison
Dr. Gloria Ladson-Billings, Professor, Curriculum and Instruction, UW-Madison
Dr. Steve Stern, Professor, History, UW-Madison
Dr. Edgar Esquit, Instituto de Estudios Interétnicos, Universidad de San Carlos de Guatemala

© Copyright by Ligia L. López López 2016
All Rights Reserved

*Para Mamá Francia,
quien sin saber contaba historias que hacían historia*


*—y para ti Ma,
tu vida de incansable lucha se refleja en este trabajo*

For Mamá Francia,
who didn't know her stories were making history

—and for you Ma,
your life of intense labor and struggles are in here

*Para Mamá Francia,
quien sin saber contaba historias que hacían historia
—y para ti Ma,
tu vida de incansable lucha se refleja en este trabajo*

Table of Contents

Abstract	iv
Acknowledgements	v
Prelude	1
 Zero. Nothing. Everything	7
Interlude 1 Guatemalan University	40
Chapter I The Problem	42
Interlude 2 Century Normal School	70
Chapter II Languages Heritages	74
Interlude 3 <i>Jóvenes</i> Institute	118
Chapter III Anthropological Borders	122
Interlude 4 Rural Bilingual and Intercultural Normal School	165
Chapter IV Authoritarian Regimes in Reform	169
So	206
Appendices	214
References	376

Abstract

In an era when markers of “diversity” (race, gender, ethnicity, sexuality, nationality, language, etc.) are generally common sense, societies ignore the histories of how these markers became possible and the crucial implications these histories have in the present of educational aspirations and people’s lives. This dissertation addresses the common sense of “diversity” by examining the making of “what is indigenous,” and “what is indigenous” in the making of teacher preparation curricula to correct historical injustices in Guatemala. “Indigenous/*indígena*” refer to people, knowledges, modes of identification, objects, discourses, and performativities. Drawing from a wide range of archives including journals, newspaper clippings, photographs, speeches, and syllabi, as well as interviews, observations of current teacher preparation programs, and ethnographic accounts from protests, exhibits, and schools serving “indigenous populations,” this dissertation maps the making-up of “*lo indígena*.” Through various moments of intensity—from the 1920s when teacher preparation is more noticeable as a schooling practice, to the present (2012) when the largest teacher education reform is protested and debated in Guatemala—this dissertation traces how what is indigenous has been made up and became an object/subject of scientific inquiry by experts, with expert knowledges, in institutions that contribute to the current foundations of diverse education. With law, linguistics, anthropology, and the educational sciences as fields of inquiry having been crucial in the making-up of *lo indígena*, this study examines and interrogates their archives on paper and in the classrooms to critically unpack indigeneity and diversity, pointing to their curricular limits.

Prelude

“No, *You* Be Prepared to Tell Us *Your Historia*”

This prelude carries the sense of trust *and* suspicion I encountered throughout this inquiry. I invite the readers to meet the pages that follow with the same sense of trust and suspicion. The prelude is explicitly a response to the request of a pre-service teacher in Ixcán, Guatemala (see interlude four). Nico was in her second year of the early childhood teacher preparation program at Rural Bilingual Intercultural Normal School (see interlude four). With one of her friends, Nico approached me suspiciously, with some hesitation, trust, a forward question, and an invitation: “We do not have a history class, but why don’t you come by our classroom?” During the friendly exchange I agreed to stop by, and jokingly asked them to be prepared to “tell me *historias*,” to which Nico responded emphatically, “No, *you* be prepared to tell us *your historia*.” Below is my response to what I suspect Nico, her friend, and many people who asked similar questions were looking for. Suspicious that as a reader what you are expecting from these first pages is a biographical sketch to pin down my “identities” so the value of this inquiry can be determined, I trust that you are looking for something different that will enable you to locate this dissertation within the particular set of concerns that animate it.

Response

Seeking understanding about plurality and the survival of a people who despite centuries of oppression, marginalization, and genocide continue to resist and to a certain extent thrive, I came to Guatemala. Arguably I could have stayed in the United States, or gone to, for example, Europe, Australia, Congo, or Bolivia for that matter. In addition to

Guatemala's violent history, the Ethnologue¹ was an informative resource for why Guatemala mattered vis-à-vis plurality and survival. In the Ethnologue map of languages, Guatemala appeared as one of the most linguistically diverse areas in Latin America and the world. My pluralism interest was specifically about language and culture. This particular interest in language came, in (my) recent history, from my preparation and practice as teacher of English (as an additional language), which in Colombia is a language of power and elitism. Language consciousness, however, I suspect has deeper roots in (my) longer history, a history we have been forced to forget. We have also been forced to forget our "indigenous ways of being." For four generations, my family has assimilated into other ways of being non-indigenous Zenúes in the Caribbean coast of Colombia. This is a bold statement to make considering there is little to no recognition of that cultural legacy. Being indigenous was, although in different ways now, a state of rejection and negation. Pejorative expressions such as "Don't be so Indian!" "The Indian thinks five days after his death" (referring to lack of intelligence), "The Indian doesn't age," "the Indian is good to make *jolón*,² and the black is good to carry it," were often part of everyday humor and quotidian life. These racist expressions have forced us to repress memories and cultural legacy, and paradoxically they have maintained a link, even if via despicable language, to our indigenous legacy. This dissertation draws from that link to trouble even the multiple assumptions in this seemingly coherent biographical narrative.

With the question of plurality in mind, an intellectual curiosity into the complexity of the politico-cultural dynamics of Guatemala, and a preoccupation with language as a site

¹ A catalogue of the world's known living languages. Its history is connected to the protestant linguistics of the Summer Institute of Linguistics.

² Wasp's nest. In this context a basket or baskets put on each side of a donkey to transport agricultural goods.

of dehumanization from the 14th century, I began inquiring into language maintenance, the role of educational policies, and socio-cultural practices. I was driven to understand the ways in which indigenous peoples kept struggling for their cultural and linguistic survival, especially after a 36-year bloody war, including the scorch earth campaigns to exterminate them. Central in this inquiry was the nation-state as an ordering entity in language matters in education. In my history of assimilation, as would be the case for anyone socialized in the 20th century, in the era of human rights, and citizenship, the state is almost always indispensable in any kind of political inquiry. This initial examination did not just draw from this socialization of state-centeredness, but was driven by it. In my trip to Guatemala in 2010 I began to ask what kind of Guatemalan society was envisioned through current language policies, programs, and practices. I was aware of the official discourses of bilingual and intercultural education from the 1980s but more so from the mid 1990s. In connection to Mayan socio-cultural practices I asked how language policies, programs, and practices related to current Mayan communities who may not be actively participating in their discursive construction. Thinking in a vertical order and critically, the state was at the top and indigenous peoples at the bottom. Recognizing in practice that the relationship between the state and the people was more complicated than that, and that Mayan as indigenous peoples have always been actors despite dominant histories, I asked why parents were invested in Mayan schools for their children, and how their reasons were translated into sociocultural practices in the home, how the parents chose in which language to communicate with their children, and how they facilitated their children's literacy development in the home.

Enthusiastic about the positive response the research received, and the openness with which most participants welcomed these questions, I was off to a good start. While talking to people in the ministry of education, living with Mayan families and conversing with Mayan leaders, I began to be suspicious about “my own” questions. The questions were instrumental in tapping into matters of discrimination, the struggle for widening the scope of what counts as ways of existing, and the aspirations for inclusiveness and diversity announced in educational policies that were often contradicted by people’s quotidian *historias*. However, I began to realize that the questions were impractical and insufficient to account for plurality which instead of a matter of fact was becoming for me a matter of concern. Matters of facts, in Latour’s analytics,³ are *there*, “whether we like them or not!” They hold an indisputable presence. It is not that they in themselves are indisputable, but what is indisputable is that they are there. Matters of concern is what happens to matters of fact when you zoom out of them so they no are longer just there! Though they are still there, they look suspicious, are suspended, and are historically interpreted so that they appear to look different, revealing the unnatural and taken for granted containers in which they are ordered.

Tropical storm Agatha precipitated that inquiry shift from matters of fact to concern. The storm touched ground in late May 2010 as I was transcribing interviews and analyzing field notes. I paused the research to work at a nearby shelter. In attempting to interact with the people, asking all the wrong questions, and overwhelmed by the natural and historic devastation, I decided the course of the research had to take a turn. I realized that the initial set of topics and questions started from *Second...*, instead of from *First...* The

³ Bruno Latour, *What Is the Style of Matters of Concern?* (Uitgeverij Van Gorcum, 2005).

topics and questions were working under multiple assumptions that were unsustainable for the kind of inquiry I sought to pursue and which today I argue is necessary if education is to become other than the recapitulation of colonization. Colonization also has to be constantly subjected to interrogation. If I was going to tackle the question of plurality, the assumptions that sustain the political discourse of plurality had to be questioned in the first place. Discourses of plurality encompassing notions of diversity, bilingualism, multilingualism, multiculturalism, *Mayanización*, and so on, are possible within particular ways of reasoning people and difference, and within particular histories. In my initial questions, language, literacy, culture, and nation were assumed as undisputed and indisputable facts. Education and the notion of reform underlying the policies, programs, practices, and revitalization efforts were also left unjustifiably unquestioned as is often the case in common salvific educational and social science research agendas. With the urge towards action in education to correct historical and social wrongs, to include people historically marginalized, and to counter colonial and assimilationist practices, solutions are offered, and research agendas are crafted at surface level.

One of the things I have encountered despite the efforts to recuperate historical memory in Guatemala, is that the social sciences and education suffer from historical amnesia. Amnesia here does not mean to forget difficult pasts and to pretend they left no legacy in the present,⁴ but to forget that some of the practices, ideas, and desires we hold so dear and without which we ostensibly cannot do politically engaged work, have histories with legacies in the present often implicated in the very same things they have aimed to reject. I noticed that in the frenzy for action there is apathy to trouble idealized recent

⁴ Jane Lydon, *Calling the Shots: Aboriginal Photographies* (Camberra: Aboriginal Studies Press, 2014).

political pasts, and a desire to hold on to the political tools that have been the product of the struggle for justice. Throughout the inquiry that ensued from the shift I mentioned before, I have recognized and continue to recognize and trust these struggles because their victories are important. At the same moment I have remained utterly suspicious of the various tactics of stabilization that strive to contain the uncontainable, to order and to discipline, which continue to abject people. Gestures to historicize *indígena*, employing and challenging conventional and insufficient ways of doing social science research in education, borrowing from literatures outside of education to enable a second look at education, diversity, and justice is how I channel my suspicion for what we often assume benevolent in education, including education itself.

CHAPTER

**Zero = Nothing = Everything**

Instead of a geopolitical map, as it seems customary in research of this kind, I begin this dissertation with signposts. They are meant to map the cartographies of the inquiry and as a compass to locate the intellectual efforts in this dissertation. The statements that follow, I hope, serve as means to trace the (con)texts in which this dissertation moves revealing the contours of education – especially that which is meant to serve “multiplicity.”

For some time I have been concerned with **borders**. *How do particular kinds (s)objects² become constituted? How have languages (K'iche', Español, English, etc.) become bounded in the ways in which they are deployed today? How are certain ways of knowing valid in particular places and moments?* I have also been concerned with **rules** that make definitions of particular borders possible. Rules that, whether as the center, at

¹ This drawing of the shell hand, one of the three forms of “zero” found in Mayan inscriptions on stones, was possible because of the science of archeology, a 19th century invention. Paradoxically, this dissertation points to the limits of scientific-like reasoning –to engage with diversity– in the planning and making of people via the educational. And this is the first example of the paradoxes this dissertation embodies; the necessity and limitations of social science thought(s) to politically engage with multiplicity. I use this glyph as the title of the introduction to honor other forms of what we (in the scholarly community) call written communication (recognizing, again, that the reading of this stone carving is a fabrication). I intend to begin educating the eye of the reader to more complex means of reading the pages that follow and the intellectual-political project suggested in them. Zero for the Maya, as some read it, means *el todo*, everything. More conventionally zero means nothing. This section is both everything that may be involved in the dissertation project, and nothing of what the reader may expect or make of it. If this is a tension, it captures the nature of doing educational research meant to serve disadvantaged “kinds.” I thank Iyaxel Cojtí Ren for the conversations on Maya Cholq'ij calendrics and epistemology (06/24/2012). The sketch is by David Stuart in “The Calligraphic Zero,” *Maya Decipherment*, accessed August 2, 2012, <http://decipherment.wordpress.com/2012/06/15/the-calligraphic-zero/>.

² The textual play in (s)object here suggest a sensitivity to the distinctions made (from the 18th but more so in the 19th century) between “object” and “subject” which are linked to the discussions in the history of science as elucidated by Lorraine J. Daston and Peter Galison, *Objectivity* (Zone Books, 2010). In contexts such as the long struggle within the rights discourse for indigenous peoples’ self determination and positioning as subjects, the linguistic difference—between being an object as the recipient of action from a more powerful subject, and vice versa—matters. The analytical work I launched here recognizes that such difference matters politically. The latent preoccupation in this dissertation, however, is beyond any subject-object dichotomy which, colonial to certain extent, “posited that objects of study did not produce knowledge in their own right.” Sonia E. Alvarez, Arturo Arias, and Charles R. Hale, “Re-visioning Latin American Studies,” *Cultural Anthropology* 26, no. 2 (2011): 228. The preoccupation lies indeed with how something/someone —a (s)object— gets constituted and ordered through the educational. I will discuss this more at length later on in the chapter.

the periphery, or in their absence, serve and interact in important ways in dynamics of borderlines. *Why is "literacy" an indicator of "development"? Why does linear dynamics of progress exclude/include/object people? How does what is called "indigenous/lo indígena" get defined and with (appealing to) "western" modes of reasoning?* Borderlines interact with a neighboring dynamic, that of **difference**, its construction, erasure, conceptualization, and usages in making socio-historico-politico-cultural meanings that interact with the educational. *Why are certain kids excluded from and in school? How are certain ways of knowing and learning naturalized, neutralized, standardized and performed in curriculum? How is difference constituted, performed, and negotiated in schooling?* The following statements begin to locate the border drawing of "what an Indian is" (in what has come to be known as) Guatemala. The pieces suggest multiple qualities in the modes of reasoning within which the statements emerge.

"Cómo es un indio" –How Is an Indian (?)

Signpost Statement 1

They have been tortured and disappeared.³ Indigenes. Different. Communists. The last decades of the twentieth century also marked bloody times

³ During 1960 - 1996 Guatemala lived one of the most cruel and violent times in qualified with the 200,000 people who were assassinated and/or disappeared and the many who fled their homes, and the country. Most of these people lived in rural communities and were thus "*campesinos*" and "*indígenas*." For extensive documentation on the Guatemalan armed conflict, see the report of Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica (Guatemala), *Guatemala, nunca más: Informe*, 1. ed (Guatemala: ODHAG, 1998); Victoria Sanford, *Buried Secrets: Truth and Human Rights in Guatemala*, 1st ed. (New York: Palgrave Macmillan, 2003); Ricardo Falla, *Masacres de la selva: Ixcán, Guatemala, 1975-1982* (Guatemala: Editorial Universitaria, 1992); Gustavo Porras Castejón, *Las huellas de Guatemala*, 2nd. edition (Guatemala: F & G Editores, 2009). For testimonial accounts see Rigoberta Menchú and Elisabeth Burgos-Debray, *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* (México: Siglo Veintiuno Editores, 1985); Victor Montejo, *Testimony: Death of a Guatemalan Village* (Willimantic: Curbstone Press; Distributed by Talman Co., 1987); Museo Comunitario Rabinal Achi (Rabinal, *Oj k'aslik = Estamos vivos: Recuperación de la memoria histórica de Rabinal, 1944-1996*. (Rabinal, Baja Verapaz, Guatemala: Museo Comunitario Rabinal Achi, 2003); Santiago Otero Diez et al., *Testigos del morral sagrado: En homenaje a los catequistas sobrevivientes que han trabajado con dedicación, aun arriesgando la propia vida, por la construcción del reino de dios* (Guatemala: ODHAG, 2011); For audio-visual materials see, for example,



Remains of a kid who died of hunger while hiding in the mountains with part of his/her family in 1983. Nebaj, Quiché, Guatemala, 2000. (Photo courtesy of the Jonathan Moller Collection, CIRMA. Caption by Jonathan "Jonás" Moller)

for them. Numbers of them, Indian looking, were dropped in *fosas*⁴ to be later unearthed by forensic teams in Nebaj in the Ixil region, Rabinal, Ixcán, and other places.⁵ Many escaped

<http://www.centralamericanstories.com> the work of Jonathan Moller, *Our Culture Is Our Resistance: Repression, Refuge, and Healing in Guatemala* (New York: PowerHouse Books, 2004), which is also a travelling exhibition (44 black and white images), as well as *Refugees Even After Death: A Quest for Truth Justice and Reconciliation* (40 color images). Also by Jonathan Moller, *Rescatando nuestra memoria/Rescuing our Memory* (Guatemala: F & G Editores, 2009), and Jean-Marie Simon, *Guatemala: Eterna primavera, eterna tiranía* (Guatemala: Fundación Soros Guatemala/CIRMA/Centro Cultural de España/Estudio A2, 2010); Pamela Yates, *When the Mountains Tremble*, DVD (United States: Skylight Pictures, 1983); Bob Foss et al., *Pumaens Datter/La Hija del Puma*, DVD (Sweden: Domino Film & TV-Produktion: Distribution Statens Filmcentral, 1995); Patricia Flynn et al., *Discovering Domingo*, DVD (Berkeley: Berkeley Media, 2002). See also Ejército de Guatemala, "Operación Sofía" (National Security Archive, 1982), <http://www.gwu.edu/~nsarchiv/NSAEBB/NSAEBB297/index2.htm>.

⁴ *Fosas* are large pits excavated to bury en mass the bodies of peoples killed during the armed conflict.

⁵ See especially Victoria Sanford, *Buried Secrets*; and Falla, *Masacres de la selva*.

the reach of the army and some have joined the indigenous people's struggle⁶. With boots, *tortillas*,⁷ and determination, stories of them were told by themselves. Or left to be collected and told. Jonathan "Jonás" Moller photographs their bones that are not just bones. In a week in July 2011, a collection of his photographs are part of a "memory exhibit" inside the Presidential Palace in Guatemala City, the same palace that was build by General Jorge Ubico during his thirteen-year dictatorship (1931 – 1944).

The photograph of "Remains of a Kid..." for me is a vivid *event*. The image brought tears to my eyes when I saw it for the first time and wrinkles my senses every time. The colors in the tissues and my imaginary reconstruction of a young flesh takes me back again and again to the many pairs of small eyes I have met on the *camionetas* [buses] in Guatemala city, on the way to Quiché and Patzún; babies on their mother's backs, by the sides of dirt roads in Chokiak, walking Antigua's central park while their mothers sell woven goods, playing on the pavement of San Juan Sacatepéquez while their parents and neighbors protest the cement factory and the army garrison. It is –also– the epistemologic

⁶ See Rosalinda Hernández Alarcón, *Memorias rebeldes contra el olvido = Paasantzila txumb'al ti' sotzeb' al k'u'l* (Guatemala: Cuerda/Plataforma Agraria/AVANCSO, 2008); and Arturo Arias, "Letter from Guatemala: Indigenous Women on Civil War," *PMLA* 124, no. 5 (October 2009): 1874–77, doi:10.1632/pmla.2009.124.5. 1874; Porras Castejón, *Las huellas de Guatemala*. Specifically on the Mayan movement see, for example, Edward Fischer and McKenna Brown, *Maya Cultural Activism in Guatemala* (Austin: University of Texas Press, 1996); Victor Montejo, "The Multiplicity of Mayan Voices: Mayan Leadership and the Politics of Self-Representation," in *Indigenous Movements, Self-Representation, and the State in Latin America*, ed. Jean E Jackson and Kay B Warren (Austin: University of Texas Press, 2002); Arias Arturo, "The Maya Movement, Postcolonialism and Cultural Agency," in *Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate*, eds. Mabel Moraña, Enrique Dussel, and Carlos Jáuregui (Durham: Duke University Press, 2008), 519-538. On Pan-Maya activism see, for example, Kay B. Warren, *Indigenous Movements and Their Critics: Pan-Maya Activism in Guatemala* (Princeton: Princeton University Press, 1998); Edgar Esquit, "Nationalist Contradictions: Pan-Mayanism, Representation of the Past and the Reproduction of Inequalities in Guatemala," in *Decolonizing Histories: Collaboration, Knowledge and Language in the Americas*, ed. Florencia E. Mallon (Durham: Duke University Press, 2012), 167–92. And for some foundations on the movement see Carlos Guzmán Böckler and Jean-Loup Herbert, *Guatemala: Una interpretación histórico-social* (Guatemala: Cholsamaj, 1995).

⁷ *Tortillas* are corncakes that mostly indigenous women in Mesoamerica make. During the time of the war, combatants of all sorts (specially those who were from the local villages) lived on a few tortillas a day provided by women in the villages through which they passed.

death and the ends of avenues of being in education that compels my efforts in this research. Epistemologic death refers to the ever shrinking spaces that in and through education limit the imagination, not in the aporetic ways or the fertile ends that Derrida wrote about. This dissertation is less about the naturalized and “neutralized” spaces of education, more about their harmfulness—as *harmful as rifles*.

The Guatemalan Armed Conflict is a highly contested site of meanings, emotions, and passions. This event has been experienced as a *moment of intensity*⁸ in the lives of peoples in what has come to be known today as Guatemala. The war and the “post-” war (after the signing of the peace accords in 1996) marked a time of abundant production of social and educational policies that serve as an important point of reference in educational reforms including the one for teacher education proposed in 2012 and implemented in 2013.

In 1961, Jorge Luis Arriola⁹ reports on anthropological activities carried out by the *Instituto Indigenista*¹⁰ to “define the Indian.” Before going to the field, a group of Indians are

⁸ Moment of intensity refers to the wave-like effect of excess in affect and emotions that leave a trace of actual and virtual series. These moments of intensity are crucial in the interaction and constitution of *lo indígena*, and the sense of making people. Throughout the dissertation I use this in relation to *lo indígena* as an event as will be described later. Gilles Deleuze, *The Logic of Sense*, European Perspectives (New York: Columbia University Press, 1990), Gilles Deleuze, *The Fold: Leibniz and the Baroque* (Continuum International Publishing Group, 1988), and James Williams, “If Not Here, Then Where?” On the Location and Individuation of Events in Badiou and Deleuze, *Deleuze Studies*, no. 3 (2009): 97–123.

⁹ Jorge Luis Arriola was long preoccupied with the integration of indigenous peoples into the Guatemalan state through *indigenismo*, especially as it pertained to education. He was a fundamental figure in the *Seminario de Integración Social Guatemalteca*. The Seminario included a group of American and Guatemalan anthropologists (i.e Richard Adams, Maning Nash, and Sol Tax) who considered that the process of transculturation of the majority of indígenas would allow their complete economic, political and citizenship integration to the Guatemalan state. Amongst other roles, Arriola was ministry of education in 1944, director of the Instituto Indígena Nacional from 1955 to 1963, but above all a pedagogue who gave conferences on childhood [*infancia*], humanism, and culture. See chapter three.

¹⁰ *Instituto indigenista* was founded August 28, 1945 in Guatemala. Guatemala was one of several Latin American countries that participated in the Inter-American Indigenous Congress in Michoacán, Mexico in 1940. From this congress an Inter-American institute was founded and with it a National Indigenist [*indigenista*] Institute in countries participating in the congress (Bolivia, Ecuador, Guatemala, Mexico, Peru). The purpose of such institutes was to study “*el problema indígena*” [the indigenous problem] or “indigenismo” in Guatemala. Its goal was “to study autochthonous cultures and the *incorporación* [inclusion] of the indigene to the national culture.” Francisco Rodríguez Rouanet, “Algunos datos

trained as anthropologists by Chicago graduate Antonio Goubad Carrera. Their initial mission is to go out into “the field” and survey the people in the rural areas:

Signpost Statement 2

[T]hree quarters of the people that completed the survey consider that customs are the essential characteristic [to differentiate what is indigenous]. This criterion is based, like we said, on the persistence of cultural patterns (house, dress, tongue [/language], bilingualism, with indigenous phonetics predominance, kind of food, furniture, technological limitations in various professional activities, belief in magic, civic-religious organization, etcetera).

“The cultural characteristic referred to by the term ‘custom’”, says Goubad Carrera, who died too soon for anthropology and continental indigenism, and who initiated this kind of work in Guatemala _ “received 86% votes in the entire country, followed by speaking an indigenous language in the home, 84%; ethnic group (physical appearance) is of least importance amongst them, with 67% votes.”

This survey proves what almost all of us know in relation to the possibilities that the indigenous person has to change *status*, passing to the non indigenous group through the social mobility process, which could be faster if the attitude towards him was more appropriate in terms of creating the possibilities for integration in the various scenarios of his life, so that individual and group *ladinización*¹¹ can be accelerated, which would lead to important benefits for the country.¹²

biográficos y la participación del lic. Antonio Goubaud Carrera en la creación y primeros trabajos del Instituto Indigenista Nacional” (Lecture given at the Academia de Geografía e Historia, Guatemala City, 2002); Francisco Rodríguez Rouanet, *El indígena guatemalteco: Su cultura tradicional, complejos problemas y posibles soluciones* (Cómite de Arte y Cultura del Banco de Guatemala, 1990). For extensive research on Indigenismo and the Institute, see Dennis F. Casey, “Indigenismo, the Guatemalan Experience” (Ph.D. Dissertation, History, University of Kansas, 1979); Jorge Ramón González-Ponciano, “De la patria del criollo a la patria del shumo: Whiteness and the Criminalization of the Dark Plebeian in Modern Guatemala” (Ph.D. Dissertation, Anthropology, University of Texas-Austin, 2005), chapter two.

¹¹ Richard Adams in his survey of the culture of *ladinos* in Guatemala, describes *ladinización* as individual and group processes. “Individual *ladinization* involves a process of social mobilization and the learning of new personal habits by the individual in question. That means that an individual has come out of a cast or social class and that, through a change of habits and other associations, has entered another one. Group *ladinization*, in which an entire community abandons gradually indigenous customs, does not imply social mobility, but is in essence a transcultural process, though which a social group gradually becomes more ladino and less indigenous; that means it is a process though which norms and social organization change.” For Spanish original see appendix 1, item 1. Richard Adams, *Encuesta sobre la cultura de los ladinos en Guatemala*, Second Edition (Centro Editorial “Jose Pineda Ibarra,” 1964), 53-54. Italics added.

¹² For Spanish original see appendix 1, item 2. Jorge Luis Arriola, “En torno a la integración social en Guatemala,” *Guatemala Indígena*, no. 1 (1961), 12. Italics added. Unless otherwise credited, the translations into English are my own. The fragments in this statement were published in *Guatemala Indígena*, one of the three publications by the Instituto Indigenista Nacional (the other two were *Boletín del Instituto Indigenista Nacional* and *Publicaciones Especiales del Instituto Indigenista Nacional*). *Guatemala Indígena*, was published between 1961 and 1983. From 1961 to 1963 it included three section specializing on a) Studies on Indian groups and solving the Indian problem, b) precursors of ethnographic studies in Guatemala from the XVI to the XIX, and c) Folkloric expressions. María Teresa de Jesús Mosquera Saravia, *Índice general de la revista Guatemala indígena* (Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala, 1995).

The following statement is made possible in part by the cultural and linguistic discourses available in the 1950s and 1960s. More fundamental is the Mayan efflorescence of the 1980s, and the *Mayanización*¹³ project from the 1990s in combination with the proliferation of policies before and after the signing of the peace accords in 1996. On the mission of the *Instituto Indígena Santiago*, as a teacher preparation school, Oscar Azmitia writes:

Signpost Statement 3

The pedagogic experience at Instituto Indígena Santiago is framed in the question of how to educate within cultures. To achieve this, it was necessary to strengthen the cultural foundations through teaching native languages, studying the Mayan alphabet, recuperating historical memory and research as a means for students to acquire instruments of analysis of their own identity, revaluing their habits and traditional beliefs and feeling proud of being indigenous.¹⁴

Almost a century earlier, first Guatemalan Nobel Laureate Miguel Angel Asturias, preoccupied with the Indian problem—of “abandonment, misery, and illnesses”—

¹³ For Charlie Hale, Maya efflorescence is the Mayan collective rights movement that grew in part from the sensibilities for civil rights, and in part for the defensive struggle for survival in the shadow of a repressive state. Charles R. Hale, *Más que un indio. More Than An Indian: Racial Ambivalence and Neoliberal Multiculturalism in Guatemala* (Santa Fe, N.M.: School of American Research Press, 2006). Beside the struggle for rights, *Mayanización* for Santiago Bastos and Aura Cumes, and their team of colleagues in the voluminous *Mayanización* project, means a “new formulation, articulation and appropriation of the Maya World” from a multicultural paradigm, and “the process self-identifying as Mayas.” It implies the importance and presence of Mayas (also as activists) in decision-making roles. Santiago Bastos and Aura Cumes, *Mayanización y vida cotidiana: La ideología multicultural en la sociedad Guatemalteca*, 3 vols. (Guatemala: Cholsamaj Fundación, 2007).

¹⁴ For Spanish original see appendix 1, item 3. The statement was retrieved from the website of the *Instituto Indígena Santiago* in 2011. The institute was founded in 1949 by the Catholic Church. It is a boarding school that serves indigenous youth mostly from rural Guatemala and prepares them to become teachers in their “communities of origin.” In the opening speech, Monseñor Mariano Rosell Arellano (archbishop of Guatemala at the time) explains the need for the institute: “Given the conditions of exploitation of the life and conscience of the Indian, [...it is necessary] to form seeds of apostles of the *indígena* race [...] so that from childhood, formed integrally, which means Christianly, tomorrow he would be the new essence of the exploited race of yesterday and abandoned today, so that he would be the free race of tomorrow, free of fear, free of ancestral holes, free from racial humiliations, free from ignorance,” 1-2. For Spanish original see appendix 1, item 4. For more general information by Azmitia on the La Salle mission in Guatemala and the Institute see Oscar Azmitia, *El Instituto Indígena Santiago, una alternativa de educación media rural: Sistematización de la experiencia* (Guatemala: PRODESSA, 1993), and “A Discussion with Oscar Azmitia of the Universidad de la Salle, Costa Rica (Spanish),” Berkley Center for Religion, Peace, and World Affairs: Georgetown University, accessed December 8, 2012, <http://berkeleycenter.georgetown.edu/interviews/a-discussion-with-oscar-azmitia-of-the-universidad-de-la-salle-costa-rica-spanish>.

advocates for “a change.”¹⁵ In his thesis to obtain his law degree, Asturias defines the subject of his social inquiry— the Indian (problem).

Signpost Statement 4

The highest intellectual levels [the Indian] can reach are difficult to score; but it is known that he has slow comprehension and is stubborn. [He] speaks Spanish phonetically disrupting the vocabulary, repeating the same words with a regretful syntax. Psychologically [he] has attitudes to be a lawyer, politician, military and farmer. His ability to imitate is also notable (which is a quality of inferior races) thanks to this ability, [he] is skilled to work in architecture and drawing, but is incapable of creating.

The Indian should be educated with the goal of changing him from slave to a free man; from selfish man into a useful man to his fellow man; from being coarse in life to a man apt and intelligent. To transform the Indian social environment based on education is what common sense recommends. Make him think. Make him feel. Make him act.¹⁶

Asturias offers this succinct definition of an Indian as part of his thesis research findings. This statement serves as the complement to the question/statement *Cómo es un indio* in his thesis, and which serves as the title of this section. I borrow this statement/question to draw attention to Asturias not to agree or disagree with him or his work, or to reinforce the stereotypes and epistemic violence to which many scholars have already pointed. In fact my purpose is far from that. The gesture here is to highlight the various modes with which what is indigenous has been discussed since the turn of the 20th century and to put into motion an analysis from the educational sciences that revisits it

¹⁵ Miguel Angel Asturias, *Sociología guatemalteca: El problema social del indio*, ed. Julio César Pinto Soria (Guatemala: Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2007).

¹⁶ For Spanish original see appendix 1, item 5. Miguel Angel Asturias, “El problema social del indio” (B. A Theses Licenciatura en Derecho, Universidad de San Carlos de Guatemala, 1923), 25, 45.

heritages when it seeks to serve the “less privileged,” “discriminated,” and “oppressed” (direct quotes taken from common discourses around indigenous matters).

Dissertation Compass

What are these statements, most of which seemingly removed from education, doing in a dissertation *about* education? You may be wondering. The statements include several modes within which “difference” and “what is indigenous/indigeneity” as difference are constituted in recent history. Both of these are fundamental in doing curriculum meant to serve multiplicity. These modes, in interaction with the educational (in the practical, discursive, theoretical, etc.), produce educational performance, its planning, imaginaries, and possibilities.

In the statements above, the languages that follow the phrase “what an Indian is,” have various qualities that are contentious and in most cases ambivalent. The meanings assigned to what gets constituted as what is indigenous/*lo indígena* or the Indian/indigenous/*indígena*¹⁷ are conditioned by the politico-cultural and historical

¹⁷ *Indian/indigenous/indígena* belong with each other semantically, however there are discursive differences among them. In today’s language use, Indian, for instance, is perhaps more associated with the pejorative use to signal inferiority/less humanness (but not always. Sometimes *indígena* carries the same meaning). *Indígena*, more widely used in the latter decades of the 20th century, is associated with revitalization efforts connected to larger international indigenous peoples’ struggles (Karen Engle, *The Elusive Promise of Indigenous Development: Rights, Culture, Strategy* (Duke University Press Books, 2010)), since the conquest(s) (Inga Clendinnen, *Ambivalent Conquests: Maya and Spaniard in Yucatan, 1517-1570*, 2nd ed. (Cambridge University Press, 2003).) (*Indígena*, however, is still a colonial category for some, and of little use, just like Indian, in post-colonial efforts). On the struggles of indigenous peoples and de-colonial projects see, for example, Florencia E. Mallon, ed., *Decolonizing Native Histories: Collaboration, Knowledge, and Language in the Americas* (Duke University Press Books, 2011) and for Mayas in particular, see Rus & Rus’ and Esquit’s chapters; also Warren, *Indigenous Movements and Their Critics*; Jan Rus, “The ‘Comunidad Revolucionaria Institucional’: The Subversion of Native Government in Highland Chiapas, 1936-1968,” in *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, ed. Gilbert Michael Joseph and Daniel Nugent (Durham: Duke University Press, 1994), 265–300; Jean E. Jackson, *Indigenous Movements, Self-Representation, and the State in Latin America*, ed. Kay B. Warren (Austin: University of Texas Press, 2002), especially Montejo’s chapter on Mayan voices and leadership; Richard Adams, “Strategies of Ethnic Survival in Central America,” in *Nation States and Indians in Latin America*, ed. Greg Urban and Joel Scherzer (Austin: University of Texas Press, 1991), 181–206; and Richard Adams, “A Report on the Political Status of the Guatemala Maya,” in *Indigenous Peoples and Democracy in Latin America*, ed. Donna Lee Van Cott (New York: St. Martin’s Press, 1994), 155–86. Throughout the dissertation I employ the Spanish *lo indígena* to encompass people, material, and virtual items that

circumstances of the times in which the statements were generated. These meanings also have epistemological, ontological, theological heritages.

This dissertation aims at tracing these heritages in theory and practice.¹⁸ The statements are constructed from the various disciplines of the visual arts, history, anthropology, sociology, and law. All of these have dialogued with education historically, and have been fundamental in shaping the contours of curriculum, particularly as it pertains to *lo indígena*, as this dissertation will demonstrate.

Even though the contexts of enunciation of the statements are “Mesoamerica,” they are inscribed in transnational flows of thought traceable to North America, Europe, and South America. Much of the curriculum dynamics in Guatemala – and by implication how “difference” is negotiated – has been in close interaction with other (con)texts. To call this a Guatemalan case study would be to remain loyal to stability and a logic of origins, and thus to the insufficiency of engaging with the dynamism of meanings. Not any kinds of meanings, but the ones (i.e. time, difference, identity and politics) that dent people’s “existence”¹⁹ in “repressive times,” “war times,” and “democratic times,” “development times,” “intercultural and/or multicultural times.” This is thus a historical case about the particular

include discourses, ideas, practices, and beliefs, and also for textual purposes and in full recognition of the complexities inherent in the term.

¹⁸ The division between theory and practice here is fictive. I use both terms to inform the education reader of whose heritages I am referring to. The heritages of this division itself is not a central task of this dissertation.

¹⁹ Existence here means present and presence. Existence here means neither present nor presence. In this apophatic use of existence I want to highlight that the present does not refer only to itself, and therefore is not the ultimate horizon of curriculum engagement in this dissertation. I am not privileging the present (call it the exclusion of indigenous peoples in Guatemala). I recognize it as respectfully as I recognize people’s pasts (which is not always the absence of presence), pasts that inform “Maya’s” scholarly and political actions on a day-to-day basis. Present and past may also not be at all separate. Likewise, existence may very well mean alternatives to different kinds of times and futures. For an examination of presence and present see Guzmán Böckler and Herbert, *Guatemala: Una interpretación histórico-social*.

configurations of meanings in the making of anthropological borders that have implications, applications, and direct effects in curriculum.

As for temporalities, the statements span from the 1920s to the “present” (2012). However, all of them make, in some way, reference to a heritage or vision outside of this bracket, making the temporal demarcation of “before” and “after” the 1920s fuzzy.²⁰ This suggests two things. First, this is where the analysis will be undertaken, particularly in moments of intensity of history making in indigenous making via the social and educational sciences. Second, it suggests the impossibility of discounting the “before” the 1920s and the “after” 2012. Planning society, the future, and people requires paying attention to statements pointing to “the future” commonly understood as what lies ahead of us, and the past, which in Guatemala is commonly linked to colonialism(s). Despite the linearity I am employing to write about temporalities here, my hope is that through the complex analytics in the dissertation I engage with the palimpsestic quality of the past (or the present, or the future, or time) in doing curriculum. I do this by thinking of time as *fractal* and adopting *eventalizing* in doing historically oriented research. These are discussed at length later on in the chapter.

Within the temporalities suggested here, one may notice how border dynamics that produce and constitute *lo indígena* and indigenous kinds play out through the collaboration

²⁰ Here the work of Kathlene Davis on periodization is instructive in raising one’s awareness of the Judeo-Christian heritages of temporal divisions that moderate, divide, and regulate the ways in which one engages with “history” (a.d, b.c, medieval/modern, contemporaneity, 20th century, 1920s, etc.). With much hesitation I define the periodization of the dissertation from the 1920s to the present, at the same time I pay attention to how texts are (dis)organized in a both neat and not so neat bundles of discourses that cross fertilize, with concepts and notions that slide, and therefore blur any attempt at defining clear lines of rupture of meanings. Periodization is, as Davis explains, a “complex process of conceptualizing categories, which are posited as homogeneous and retroactively validated by the designation of a period divide” and are not a “mere back-description that divides history into segments, but . . . a fundamental political technique—a way to moderate, divide, and regulate—always rendering its services *now*.”
Kathleen Davis, *Periodization and Sovereignty: How Ideas of Feudalism and Secularization Govern the Politics of Time* (University of Pennsylvania Press, 2008), 3, 5.

of a number of institutions (i.e. Instituto Indigenista, teacher education schools), their experts (i.e. anthropologists), and their knowledges (i.e. statistics), their interaction with the people-to-be-classified (i.e. those with slow comprehension, with different customs, with cultural identity) and classifications (i.e. ladino, Indian, Mayan)²¹. This dissertation explores this border making dynamics of *lo indígena* by means available through the social sciences and their close interaction with educational matters that in turn shape what has come to matter in education, and *how*—that is curriculum, otherwise.

Education has multiple teaching and schooling environments. I have chosen teacher education as the entry point in my inquiry. Teacher education carries the traditional assumption that teachers matter in schooling, the making of curriculum, and the making of history. Making history in this research means the making of indigenous kinds through schooling. Thus the archives that primarily inform this dissertation come from teacher education contexts. Teacher education in general and in relationship to indigenous discourses in Guatemala emerges in the late 19th and early 20th century, and is constituted along with the anthropological, and pedagogic sciences, and religious knowledges circulating at the same time. Additionally, in current debates on educational improvement in Guatemala, (where *lo indígena*, though not explicitly stated, is dutifully at the center of the task for improvement), teacher preparation always appears as a necessary technology. This dissertation seeks to address the following questions.

1. How have anthropological borders around *lo indígena* been re/drawn when examined from the perspective of teacher education? And how do these borders

²¹ Ian Hacking, *Rewriting the Soul: Multiple Personality and the Sciences of Memory* (Princeton University Press, 1998); Ian Hacking, "Inaugural Lecture: Chair of Philosophy and History of Scientific Concepts at the Collège De France," *Economy and Society* 31 (2001): 1-14; Ian Hacking, "Kinds of People: Moving Targets" (The Tenth British Academy Lecture, London, 2006).

- serve in producing, ordering, and constituting *lo indígena* as an (s)object through curriculum?
2. In what ways has teacher education as a technology participated in constituting *lo indígena*?
 3. What can this research tell us about the (im)possibilities of the contours of education—and the preparation of teachers—whose shape (dis)allow multiplicity in institutionalized education?

The Noticeable (s)Object of Inquiry and Their Making-Up

The templates of the so called modern social sciences/humanities²² dynamically constituted with what is known today as indigenous peoples (or its cognates Indian, Mayan, etc.), announce the possibility of *lo indígena*/what is indigenous as an (s)object. These disciplines shape how knowledge is produced, and who produces it.²³ More interestingly, however, is through the constructions of which (s)objects is such knowledge produced and what effects it generates. In this dissertation *the effects refers to the making of curriculum, the ordering of schooling, and planning of people's "presents" and "futures."* In a similar vein to Ian Hacking's historical ontology,²⁴ my concern is with *lo indígena* as a (s)object or its effects, which is more noticeable when it becomes an (s)object of scientific inquiry.

The turn of the 20th century serves as a point of salience when analyzing the discourses circulating in the social sciences and/humanities in the nation's capital that

²² At times these (i.e. anthropology, sociology, history and their subfields) are not rigid or stable, but are put in motion through the reflections and critiques that scholars from with-in engage in (reflective anthropology, questioning of historicism), as well as with scholars with-out the social sciences and humanities.

²³ Alvarez, Arias, and Hale, "Re-Visioning Latin American Studies."

²⁴ Ian Hacking, *Historical Ontology* (Harvard University Press, 2004).

narrate *lo indígena* in Guatemala (and in some cases Mesoamerica). I now turn to the analytical compass that orients this inquiry, first to scientific (s)objects and then making-up.

Scientific (s)Objects



An "Indian" and an archeologist by zoomorfo. Quiriguá, Izabal, Guatemala. (Photo courtesy of the Valedavellano Collection, Academia de Geografía e Historia de Guatemala, 1861 -1928.)

Lorraine Daston in the introduction to *Biographies of Scientific Objects* differentiates between *objects of quotidian experience* and *scientific objects*. The former are those that need not be investigated; "they possess the self-evidence of a slap on the face. These are solid, obvious, sharply outlined, in-the-way things of quotidian experience [... i.e.] the walls that obstruct [...] the projectile that hits."²⁵ Scientific objects are, for constructionists, "inventions, forged in specific historical contexts and molded by local circumstances. Those circumstances may be intellectual or institutional, cultural or philosophical, but they are firmly attached to a particular time and place."²⁶ *Lo indígena* and the notions, practices, and feelings now associated with it (all of which are not unitary nor universal), were *real* (in

²⁵ Lorraine Daston, *Biographies of Scientific Objects* (Chicago: University of Chicago Press, 2000), 2.

²⁶ *Ibid*, 3. Italics added.

the Deleuzian sense of series of ideas (for example the understanding that time is infinite²⁷) and *actual* things (Mayan glyphs carved in stones as the image above, or stories painted in pottery) before and after they became a scientific object.²⁸ In other words dynamics of indigeneity or as Aura Cumes and Santiago Bastos²⁹ put it, the group and its cultural elements, were present, at least for some people, before *lo indígena* becomes as a phenomenon of scientific inquiry. As in the signposts above, this happens, for example, through the sociological work of Miguel Angel Asturias from the 1920s, the anthropological initiatives of the *Instituto Indigenista* from the 1950s, as well as through the political/cultural efforts of the *Mayanización* movement from the 1970s.³⁰

Nonetheless, the coalescence of those (now referred to as) elements that define *lo indígena* into domains of scientific inquiry, where they can be observed and manipulated, alters them in significant ways: phenomena that were heretofore scattered (as in the case of monsters and figured stones) amalgamate into a coherent category; criteria of inclusion and exclusion grow sharper (as in the case of identity); new forms of representation stabilize regularities (as in the case of mortality tables); intense

²⁷ One of the common notions of time in Mayan cosmology is that it is infinite. Carlos López reads time in the Popol Wuj as infinite for it constructs and destroys itself, it evolves and involves, has no beginning or end, gets expanded and contracted, moves in different directions, is not a fixed point thus, it is in perpetual motion. To “represent” time, López uses the geometry of Koch curve fractal. Distance seen in fragments allows the creation of larger distance. The zooming in and zooming out gives one the idea of movement. Therefore, the more fragmented reality is, the more complex it becomes, and the closer it gets to the infinite in endless motion. Carlos M. López, *Los Popol Wuj y sus epistemologías: Las diferencias, el conocimiento y los ciclos del infinito* (Quito: Abya-Yala, 1999), esp. chapters one and two. Popol Wuj are a set of texts whose origins are located in the Maya K’iche’ “culture.” Seen Luis Enrique Sam Colop, *Popol Wuj/Popol Vuh* (Guatemala: F & G Editores, 2011); and Adrián Inés Chávez, *Pop Wuj: Libro del tiempo o de acontecimientos* (Quetzaltenango: Vile, 1981).

²⁸ The question here is not whether *Lo indígena* did (does) or did not (does not) exist before or after a set frontier, in this case the scientific inquiry of “the indigenous.” This frontier “is not an absolute demarcation between what has never been there and what has always been there.” Bruno Latour, “On the Partial Existence of Existing and Nonexisting Objects,” in *Biographies of Scientific Objects*, ed. Lorraine Daston (Chicago: University of Chicago Press, 2000), 257. Rather, the question engages the theory of *lo indígena*’s relative existence; “it is relatively real and relatively existent.” Ibid.

²⁹ Bastos and Cumes, *Mayanización y vida cotidiana*.

³⁰ See for example Edgar Esquit Choy, “Las rutas que nos ofrecen el pasado en el presente: Activismo político, historia y pueblo maya,” in *Memorias del mestizaje: Cultura política en centroamérica de 1920 al presente*, ed. Darío A Euraque, Jeffrey L Gould, and Charles R Hale (Guatemala: CIRMA, 2004), 167–92; Fischer and Brown, *Maya Cultural Activism in Guatemala*.

investigation renders evanescent phenomena more visible and rich in implications (as in the case of dreams).³¹

The implications can be the “theoretical ramifications and empirical surprises, which cohere, at least for a time, as an ontological entity.”³² I understand ontological as a way of being, for instance Mayan, which could be a way of being of a person, a thing such as a Mayan language class, an idea such as bilingualism, or an institution such as a boarding school exclusively for Mayan youth.

The consideration of indigeneity as an scientific object is particularly relevant in post/colonial contexts such as Guatemala where languages of the social sciences have been employed, for better or for worse, in the struggle of marginalized peoples to re/configure spaces of participation within what they consider dominant “Eurocentric” cosmologies. An example of this is the creation and maintenance of the *Vicedespacho Bilingüe Intercultural* [Bilingual Intercultural Vice-Ministry] (see chapter one) as a separate division within the ministry of education —which as an “indigenous” space was unimaginable before. From it, policies, materials, curricula, etc. are created as an attempt to attend the diversity of the nation through the administration of bilingual intercultural schools including those that prepare teachers to teach bilingual curricula.

Considering that a) *lo indígena* becomes an object of scientific inquiry from existing dynamics prior to its becoming in the surface of scientific and political engagement, and considering that b) it happens in specific historical contexts under particular conditions, and c) through various instruments afforded by so called modern technologies such as experts and classification, I use *salience*, *emergence*, and *making-up* as approaches to its

³¹ Daston, *Biographies of Scientific Objects*, 6.

³² *Ibid*, 5.

historicity. These approaches are helpful in describing the moments in which *lo indígena* becomes a point of intensity that leads to its noticeability. Thus, these approaches will be helpful in tracing where *lo indígena* attains its heightened ontological status when producing results, implications, applications, and manipulations in its connections to matters of education.

Making-up (s)Objects, and Kinds of People



"*Tipos Indígenas* - Indigenous Kinds." Guatemala in 1943. Graphic album. Jorge Ubico Admin. (Photo courtesy of the Academia de Geografía e Historia de Guatemala.)

We think of many kinds of people as objects of scientific inquiry. Sometimes to control them, as prostitutes, sometimes to help them, as potential suicide. Sometimes to organize and help, but at the same time to keep ourselves safe, as the poor, or the homeless. Sometimes to change for their own good and good of the public, the obese. Sometimes to admire, to understand, to encourage and perhaps even to emulate, as (sometimes) with genius.³³

To explore the principles that order how the *indígena* "(s)object" emerges or is produced, I will use Ian Hacking's five-aspect dynamic framework of analysis (Classifications, People, Institutions, Knowledge, Experts) for making-up objects, things, kinds of people. I have chosen this analytic lens because a) it allows me to examine

³³ Hacking, "Kinds of People: Moving Targets," 2.

phenomena as a matter of course rather than as a fixity. This is particularly relevant considering the *tendency to reduce lo indígena in educational texts to a fixed entity for curriculum planning and policy design purposes*, as well as in how it is discussed and performed in some classrooms. The aspects that the framework includes are compatible with *education/schooling as a site of making*—in the most literal sense. This can reveal what has been possible and impossible to imagine, think, and enact in how education is ordered and actualized.

Hacking's five-aspect dynamic framework of analysis for making-up objects refers to the belief that "there are no reasons to suppose that we shall ever tell two identical stories of two different instances of making up people."³⁴ The stories of *Lo indígena* in what an Indian is as defined in the statements presented above varies according to the sensitivities and preoccupations of the times in which the statements get produced, the area of inquiry from which they are generated, the nature of the genre, who wrote it and under what historical conditions. Of import is how the statements and who produced them were influenced by "indigenous peoples" and objects themselves.

This framework is dynamic because it recognizes that the properties that define the object are floating:

They are moving targets because our investigations interact with the targets themselves, and change them. And since they are changed, they are not quite the same kind of people as before. The target has moved. That is the looping effect. Sometimes our sciences create kinds of people that in a certain sense did not exist before. That is making up people.³⁵

³⁴ Ibid, 2.

³⁵ Ibid, 2.

Aura Cumes and Santiago Bastos's influential work coincides with Hacking in that being Mayan, or considering oneself Mayan, was not a way of being before. "We are talking about one or various processes that take shape in a *new* phenomenon, the introduction in the life of Maya people of a *discourse that did not exist before*: of considering oneself 'Mayan' and through that reclaim equality with pride and rights."³⁶ Considering oneself Mayan comes via *Mayan* itself as a possible **classification** of a kind of person that emerges politically in the 1980s and 1990s. Classification is one of the five elements in Hacking's interactive network of making-up people. *Communist* is another classification used with more intensity in the 1970s - 1990s Guatemalan context that relates to the image of "Remains of a kid who died of hunger..." (Statement 1 above). Another classification of people in Asturia's statement (4 above) is *Indian*. Indian has a much longer history that dates back to the first years of Spanish Colonization, and becomes more salient in Guatemala's liberal period and through the sciences from the 1920s onwards.

Classification requires **people** (things, ideas, etc.) to be classified. People (things, ideas, etc.) to be classified is another element of the framework. Mayan is claimed as a way of being (Statement 3) by people and is also used to organize objects found in the region archaeologically defined as "Mesoamerica." The communist category was casted on those that outside of "legality" militated against the Guatemalan state. According to Miguel Angel Asturias (Statement 4) the people that "had slow comprehension, were stubborn, spoke Spanish disrupting the vocabulary, had an ability to imitate, but were incapable of creating were Indians."

³⁶ For Spanish original see appendix 1, item 6. Bastos and Cumes, *Mayanización y vida cotidiana*, 21. Italics added.

Making-up people (things, ideas, etc.) involves the participation of **institutions**. The *Instituto Indigenista* (Statement 2) from 1945 studied “*el problema indígena*” [the indigenous problem] and “autochthonous cultures and the inclusion of the indigene to the national culture.”³⁷ In the process they defined what “an Indian” was and their “autochthonous cultures,” Indian practices, languages, and objects. The *Instituto Indígena Santiago* (Statement 3), as an educational and religious institution, has the revised mission of “revaluing *indígena* students habits and traditional beliefs and feeling proud of being indigenous.”

Institutions interact with the expert **knowledges** that they produce. In the case of the *Instituto Indigenista*, it is anthropological, archaeological, demographic, statistical, and linguistic. That is also the case for the *Instituto Indígena Santiago* in addition to more explicitly pedagogical, sociological, and religious. In the case of statement 1 it is the army and the guerrilla expert military knowledge that produces people as communists and turns them into bones that photographic and forensic knowledges document.

Expert knowledge is produced in the dynamics of the four elements above as well as their **experts**: Anthropologists, archaeologists, linguists, ethnographers, statisticians, pedagogues, classroom instructors, religious bothers, military commanders and soldiers. These experts are at the same time constituted in the process of making-up people and ordering the (s)object of their inquiry/“action.” The framework, thus, remains dynamic even before any attempt at rendering experts as a constant. The dynamism of the framework also refers to the making of these elements as people are being made-up.

³⁷ Rodríguez Rouanet, “Algunos datos biográficos y la participación del lic. Antonio Goubaud Carrera en la creación y primeros trabajos del Instituto Indigenista Nacional,” 2.

Each of the elements in the framework, themselves, could be studied as objects of scientific inquiry, for they are not ahistorical. Although the biographies of these elements is not a primary concern in this dissertation, I will point their salience when relevant to the analysis of the *indígena* (s)object making. The remainder of the chapter delves into the ways in which the dissertation inquiry is organized methodologically.

Event-alizing lo Indígena



"We do not want soldiers in our communities, what we want is teachers, notebooks and pencils, and no armament."

Picture taken in San Juan Sacatepéquez in a protest 07/01/12
(Photo credit El José Subuyuj)

The eternal truth of the event is grasped only if the event is also inscribed in the flesh. But each time we must double this painful actualization by a counter-actualization, which limits, moves, and transfigures it.³⁸

[Eventalization] means making visible a *singularity* at places where there is a temptation to invoke a historical constant, an immediate anthropological trait or an obviousness that imposes itself uniformly on all.³⁹

³⁸ Deleuze, *The Logic of Sense*, 161.

This dissertation, because of its focus on “hows” (that is the ways in which *Lo indígena* as difference is reasoned and the languages on which it is simultaneously constructed and expressed), deserves considerable space for a discussion of the style of inquiry it uses to research matters of making *lo indígena* that I have discussed thus far.

My concern in this dissertation is with “reality” as a making. Reality that becomes constituted in series of ideas and through actual things. The notion of history I have chosen to address the making of reality in this sense is that of *event*, or rather event-alizing. The particular notion of event⁴⁰ I employ derives primarily from the works of Gilles Deleuze.⁴¹ For Deleuze events are happenings, verbs, and processes,⁴² rather than things, nouns, and substances.⁴³ They are produced in chaos, which would be “the sum of all possible perceptions being infinitesimal.”⁴⁴ In this sense, I understand *lo indígena* as an event. What is indigenous in Guatemala slides, for example, from essentialized postulates of ancestral exceptionalism at the same time that it is delegitimized in the advancement of agendas pro globalism of a citizenry more scientific, orderly, and “advanced.” *Lo indígena* is a happening that gets discussed, theorized, deployed, and lived in multiple directions that are contested

³⁹ Michel Foucault, “Questions of Method,” in *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, ed. Graham Burchell, Colin Gordon, and Peter Miller (Chicago: Chicago University Press, 1991), 76.

⁴⁰ For other literatures on “event” see, for example, Fernand Braudel, *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II. Vol 1 Vol 1* (Berkeley: University of California Press, 1995); François Dosse, *New History in France: The Triumph of the Annales* (Chicago: University of Illinois Press, 1994); and Stuart Clark, “The Annales Historians,” in *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*, ed. Quentin Skinner (Cambridge: Cambridge University Press, 1985), 175–198.

⁴¹ Deleuze, *The Logic of Sense*. See also François Zourabichvili and Kieran Aarons, *Deleuze, A Philosophy of the Event: Together with the vocabulary of Deleuze* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012).

⁴² The italicized prefix -ing in event-alizing stresses the action and movement orientation of the event.

⁴³ For a provocative discussion on this see Steven Shaviro, *Without Criteria: Kant, Whitehead, Deleuze, and Aesthetics* (Cambridge: The MIT Press, 2012).

⁴⁴ Deleuze, *The Fold: Leibniz and the Baroque*, 77.

whether such contestations are visible or invisible. Examples that can be taken from the public space are massacre of K'iche' indigenous leaders on October 4th 2012 in Alaska, Totoncapán,⁴⁵ who, accompanied by dozens, were protesting multiple repressive measures that affect negatively small villages prominently indigenous, one of these being a proposal for teacher education reform (see chapter four). This protest was one of multiple in recent years, as the one in San Juan Sacatepéquez (see image above) that took place in July 2012. Another example of the contestation of what is indigenous is the legitimacy of Rigoberta Menchú's narrative as an *indígena* Maya⁴⁶ and a presidential candidate. From inside a teacher education classroom, another example is the push back of indigenous student teachers when their literacy teacher asserts that "everyone in the room is *mestizo*," while they kindly ask her (in disagreement) to explain her mind.

To expand on the event as a style of thinking and doing historically orientated research, James Williams⁴⁷ offers a helpful depiction of event in the Deleuzian sense.

⁴⁵ On the specifics of these event, see, for example, "Indigenas sufren masacre militar en tiempos de paz," *El Potosi*, accessed November 24, 2012, <http://www.elpotosi.net/2012/1006/31.php>; "Guatemala: Cuestiones de fondo detrás de la masacre de Alaska," *América Latina en Movimiento*, October 30, 2012, <http://alainet.org/active/58769&lang=es>. "Totoncapán: La historia de la última masacre en Guatemala," *Centro de Investigación Periodística*, November 23, 2012, <http://ciperchile.cl/2012/10/11/totoncapan-la-historia-de-la-ultima-masacre-en-guatemala/>.

"Diplomáticos y Funcionarios Cuestionan uso del Ejército en Desalojo," *El Periódico*, accessed October 15, 2012, <http://www.elperiodico.com.gt/es/20121009/pais/218993>; "Indigenous Protesters Killed in Totoncapán, Guatemala," NISGUA, accessed October 30, 2012, <http://nigua.blogspot.de/2012/10/indigenous-protesters-killed-in.html>.

⁴⁶ On the Rigoberta Menchú controversy, see Menchú and Burgos-Debray, *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*; David Stoll, *Rigoberta Menchu and the Story of All Poor Guatemalans: Expanded Edition New Foreword by Elizabeth Burgos*, Expanded (Boulder: Westview Press, 2007); Arturo Arias, ed., *The Rigoberta Menchú Controversy*, 1st ed. (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001), Diane M. Nelson, *Reckoning: The Ends of War in Guatemala*, First Edition (Durham: Duke University Press Books, 2009), esp. chapter four, Indian Giver or Nobel Savage?: Rigoberta Menchú Tum's Stoll/en Past; Greg Grandin, "It Was Heaven That They Burned," *The Nation*, September 8, 2010, <http://www.thenation.com/print/article/154582/it-was-heaven-they-burned>, "Debate over I, Rigoberta Menchú Continues...David Stoll's Response," Middlebury Blogs Network, accessed December 10, 2010, <http://blogs.middlebury.edu/rigoberta/>.

⁴⁷ Williams, "If Not Here, Then Where? On the Location and Individuation of Events in Badiou and Deleuze."

For Deleuze, an event is a real process in different kinds of realm – virtual and actual – that together constitute a complete reality. An event is therefore something that runs through real series of ideas and through actual things. It runs through them not in terms of break-like changes in actual and ideal relations, but in terms of changes in degrees of intensity,⁴⁸ in their relations carried by the movement of placeless occupants along empty places in different series, for instance when a question runs along a series of different possible answers illuminating them differently when each in turn is seen as the right one. The empty places determine a lack in actual series and an excess in virtual ones. Intensity can be seen as a wave-like effect running through both series as they interact.⁴⁹

Lo indígena is a reality made, a real process, in the Deleuzian sense. It runs through **real series of ideas**, for instance, development, interculturalism, migration, **actual things** such a body dressed in *corte* and *güipil*,⁵⁰ stories printed in a school textbook, the homework students in a boarding school in Guatemala city are given to complete in their hometowns when they go on holidays. *Lo indígena* can be experienced in **degrees of intensity**, in actual and virtual relations, for instance in the making of policies in a massive education reform movement towards intercultural education, the plight for the professionalization reform of teacher education, or as it gets naturalized and standardized in Mayan languages.

⁴⁸ The suggestion in the italics here is to announce that this dissertation inquiry is not anchored in “breaks” and continuities and discontinuities of meaning as an approach to history, though that is indeed a productive way of doing historical analysis, it is insufficient for “post”/colonial contexts like Guatemala. I seek to account for what is indigenous as an event with changes in degrees of intensity of meaning, that is when they become more noticeable, rather than on when a “new” idea or a “new” construction emerges. I am interested in complex dynamics of emergences of meanings, their extensions, relations and how they are used to mobilize certain educational agendas.

⁴⁹ Williams, “If Not Here, Then Where? On the Location and Individuation of Events in Badiou and Deleuze,” 105. Italics added.

⁵⁰ *Corte* and *güipil* are the skirt and blouse that make the colorful (hand) woven dresses that “Mayan women” wear.

The components or conditions for the definition of event in my interpretation of Deleuze⁵¹ are *extensions* (one element stretching over others), *intensities* (of a value, degree, etc., in extensions), *prehensions* (The eye is prehension of light and living beings prehend water, soil, carbon, salts) through emotion, evaluation, conscience, etc. that are in motion, via self-enjoyment of prehensions own becoming, and finally *eternal objects*, for instance, qualities, figures, and things in flux constantly gaining and losing molecules, and which remain the same over the succession of moments.

Archives and Statements

These four elements served as guides in the selection and analysis of data. The exemplar statements (data if you will) that are offered throughout the dissertation relate to moments of intensity when the construction of *what is indigenous* becomes prehensible, or more noticeable in memory (the memory knots⁵²), in the production of texts that leave a trace, and the *discourses that serve as resources* to build particular arguments. Michel Foucault defines statement as a “function that cuts across a domain of structures and possible unities and which reveals them with concrete contents in time and space.”⁵³ Though a statement-event cannot be rendered in space and time because it occurs throughout actual and virtual series at different degrees of intensity,⁵⁴ it can still be

⁵¹ Deleuze, *The Fold: Leibniz and the Baroque*.

⁵² “Memory knots are sites of society, place, and time so bothersome, insistent, or conflictive that they move human beings, at least temporarily, beyond the *homo habitus* [... they] are sites where the social body screams. [...] They refer to sites of humanity, sites in time, and sites of physical matter or geography. Special human groups and leaders, specific events and dates and specific physical sites all seem to stir up, collect, and concentrate memories [...]” Steve J. Stern, *Remembering Pinochet's Chile: On the Eve of London 1998 (Latin America Otherwise)* (Durham: Duke University Press Books, 2006), 121.

⁵³ Michel Foucault, *The Archaeology of Knowledge* (New York: Pantheon Books, 1972), 87.

⁵⁴ Deleuze, *The Fold: Leibniz and the Baroque*.

referenced because there are traces that can be found in the actions of subjects, and their classification, in the creation of institutions, in the fabrication of expert knowledges and experts, and in changes in intensities of a sensation around the statement-event.⁵⁵

The exemplar statements in this dissertation are archival documentation borrowed from archives. These archives are alphabet-oriented texts, that is documents written in a-b-c, printed on paper commonly used today in the so called Western(ized) world, stored in boxes and files in institutions, organizations, and libraries. The archive that informs this inquiry is also visual, and includes photographs boxed or displayed in institutions, printed images on paper, on announcements, and circulating on the internet, and photographs taken of events happening during my time in Guatemala. Archival documentation are also my conversations and exchanges (in interviews, classroom observations, protests) in teacher education high schools and university classrooms, in public events of social, cultural, and political nature, in the streets, conference rooms, and public offices.

This archival documentation is (or was) not just there (to be collected) as solid or virtual impassive objects merely occupying (what one may call) public space. The exemplars are eternal objects influx that both inform the research questions and are not hardened data closed to further rereading, interpretation, challenges, and questions. They were and still are eventful statements gaining and losing molecules, becoming dustier, more faded, gaining and losing strength, a fresh creation in a new encounter with another researcher (that can be the same researcher the next time/day). By this I am suggesting that the exemplars and the archive in this study are not a claim to their use as a source of

⁵⁵ Williams, "If Not Here, Then Where? On the Location and Individuation of Events in Badiou and Deleuze."

“truth,” or positivistic knowledge⁵⁶ of history, as was the case in the 19th century when “German idealistic notions were placed in the archive to claim the positivist knowledge of history that could compete with the emerging sciences.”⁵⁷ The archive of statements informs this inquiry as traces that offer a referent of “points of connection or meditations of complex movements of thought and cultural practices”⁵⁸ that gestures towards a historicizing of the participation of the educational in the making-up of indigenous peoples that often times goes unnoticed.

Noticing requires paying attention to the archive of things said, remembered, photographed written, that are grouped together in distinct figures, composed together in accordance with multiple relations, maintained or blurred in accordance with specific regularities; that which determines that they do not withdraw at the same pace in time, but shine, as it were, like stars, some that seem close to us shining brightly from afar off, while others that are in fact close to us are already growing pale.⁵⁹

Fields of Play

To delve into the archive of statements and its multiplicity as I have already described it, and to notice what is close to us and what is growing pale of how *lo indígena* becomes, not an ordinary object, but an object of scientific inquiry, I spent in total ten

⁵⁶ By positivistic I mean the “unity of science and scientific inquiry” as the *sine qua non* of living, engaging, and inquiring into life and cosmologies. Knowledge produced in positivistic frames dwell in essentialisms and flatten life, reducing it to a “core” under the surveillance of the Apollonian eye, which, as Denis Cosgrove puts it, is the divine and mastering view from a single perspective. Denis Cosgrove, *Apollo’s Eye: A Cartographic Genealogy of the Earth in the Western Imagination* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2003).

⁵⁷ Thomas Popkewitz, “Styles of Reason and the Historical Object: (Re)visioning The History of Education,” in *(Re)visioning The History of Education: Transnational Perspectives On the Questions, Methods and Knowledge*, ed. Thomas S. Popkewitz (New York: Palgrave, 2013), 7.

⁵⁸ *Ibid*, 12.

⁵⁹ Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, 129.

months in Guatemala (from the summer of 2010 to the summer of 2013), and many more studying archival materials I gathered from my first trips to the country as well as others available from Madison. From Madison I kept communicating with research participants and friends in Guatemala. I spent almost equal time in archives⁶⁰ as in teacher preparation classrooms – which produced archives in their own right. A teacher preparation classroom is one where the curriculum is oriented to preparing teachers for working in primary education classrooms, regardless of whether the aspiration of the students are connected to teaching after graduation.

Four schools were the primary classroom observation sites. These were teacher preparation schools before the teacher education reform (pre-service primary education teacher education reform) started being implemented in 2012. The schools were carefully selected according to their trajectories in relationship to indigenous matters –whether explicitly or implicitly suggested. Following the ever elusive binaries of the urban/rural, male/female, new/traditional, public/private they were selected intentionally to qualify how the educational discussion may be happening within diverse schooling environments in Guatemala. They were also selected according to their curricular history and orientation towards bilingualism and interculturality, or whether they were experiencing the linguistic-oriented-curriculum phenomena in recent years, or whether they referred back to the indigenist discourses emerging in the 1940s and 1950s.

Each of these four research sites: (1) Guatemalan University, (2) Century Normal School, (3) Jóvenes Institute, and (4) Rural Bilingual Intercultural Normal School are

⁶⁰ *Archivo General de Centro América (AGCA), Hemeroteca del AGCA, Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica (CIRMA), Biblioteca Nacional, Hemeroteca Nacional, Biblioteca César Brañas, Biblioteca del Ministerio de Educación, Centro de Documentación del Ministerio de Cultura Nacional, Biblioteca Universidad San Carlos de Guatemala, Biblioteca Universidad del Valle, Biblioteca del Programa de Lingüística Universidad Mariano Gálvez, Centro de Documentación de PRODESSA, and the libraries and small archives of the specific schools where I observed classes.*

punctually described in four interludes that precede each chapter in the dissertation. Exemplars from all four sites are threaded throughout the chapters, thus the chapters are not dedicated to particular schools, neither is there a particular chapter dedicated to teacher education. The entire dissertation takes teacher preparation as the gate into the main inquiry of indigenous making. The descriptions in the interludes add relevant details of the sites and their contexts to serve as accompaniment to the chapters each of which follow their own analytical spiral style.

Spending intense time in school and university classrooms, and in Guatemala in general afforded me the possibility of noticing how what is indigenous comes to the surface in the everyday, in how it is performed, narrated, and contested. The everyday here is historical every moment. The informal conversations in school and archive corridors, in protests, festivals, State and private offices, households, city streets, village paths, markets, buses, etc. add rich texture to the archives (in motion) of everyday making beyond the confines of the sorted documents in archive boxes and files.

My being in Guatemala also afforded me rich opportunities for informal interviews with teacher educators, former teachers and policy makers, students, parents, education officials, activists, archivists, historians, “Mayan” and “non-Mayan,” Guatemalan scholars, community organizers. They participated not only in informing the research questions, but also in opening avenues for the research design. With the little funding that there is for cataloging mountains of documents including images, Guatemala is not the easiest place for conducting historical research of the recent “past” or education-related research for that matter. Documents are located in multiple archival “hubs” in Guatemala, Guatemala City, and other locations. While locating and navigating archives in Guatemala posed a challenge,

the research participants were crucial in my accessing relevant sources. The research participants also influenced in important ways the theoretical compass that orients my curriculum work as these pages get written.

Dissertation Trajectory

Eventualizing *lo indígena* as a (s)object of scientific inquiry, which I propose to study here in relation to education, focuses on knowledges, experts, institutions, classifications at various moments of intensity in Guatemala's history from the turn of the 20th-century. The four chapters that follow engage with (1) photographic and legislative, (2) linguistic and pedagogic, and (3) anthropological knowledges that make intelligible current teacher education curriculum performance and (4) teacher education reform.

In **chapter one** I examine the intensity of educational policies in the making-up of indigenous peoples as an attempt to interrogate the emergent logic of "the Indian problem" salient in the late 1800s and beginning of the 1900s in Guatemala. The examination begins with a visual analysis of photographs, their making, the photographers, the photography studio, and the photographed whose portrait, like many others, circulated giving problematic contours to the retina at the time the logic of the Indian problem was becoming salient. I argue that this logic of *problēma*—a task to be accomplished and a duty to be completed—through the educational sciences and schooling operates in making-up *lo indígena*. I point to how the logic is manifested through the opening and closure of the borders of *lo indígena* in the most celebrated and progressive policies and initiatives pre- and post Accords of Firm and Durable Peace. I demonstrate that the terms that define the Indian as a problem have shifted in the course of the late 19th, 20th, and beginning of the

21st century. The analysis of these terms reveals that the celebrated progressive struggle for uplifting the Indian and integrating him to the present and the nation leaves the problematic logic unquestioned.

In the indigenous event, language(s) has been central. **Chapter two** traces the languages of language and how they became pivotal to curriculum, teacher education, and indigenous making. In exploring the moments of intensity in the emergence of language as central in indigenous-making, I focus on 1) colonial linguistics, 2) protestant missions, and 3) pedagogies of illiteracy. The chapter meanders through shifts in discourses and performances of exclusion and inclusion of indigenous peoples in relationship to language and in educational contexts. I delineate how religious, linguistic, and sociolinguistic expert knowledges, experts, and institutions, acting through classifications, generated languages and ways to reason what is indigenous that make possible particular curricular configurations in teacher education classrooms today. Through classroom observations, interviews, and teacher education journals I gesture to the continuities of phono-centric and logo-centric logics that order what is possible to be done and imagined in educational spaces inhabited and meant to serve indigenous peoples. The analytics addressed in the chapter through the three main sections do not follow a symmetrical or neatly patterned order from past to present or present to past. Rather in order to respect the complexities of time to which this dissertation is committed, the analytics flows through interconnections of discourses that travel in and out and cut across the three sections.

While chapter one engages with linguistics, linguistic activities, and production in relation to and with education, **chapter three** takes up anthropology, its experts, institutions and production of what is indigenous that runs through real series of ideas and

actual things. Linguistic and anthropological institutions worked closely and developed ways of reasoning that produced ways of ordering curriculum in the making of what is indigenous and teacher education. The analytics of moments of intensity in anthropological thinking and production of *lo indígena* are triggered by curriculum events in teacher education classrooms today. Such moments of intensity are noticeable through the wave-like effect running through 1) multiculturalism, 2) interculturality, 3) evolutionism coming in and out of the major cultural accounts and theorizing of the *Instituto Indigenista* [Indigenist Institute] from the 1940s onwards. More than the shift of terms in indigenist productions, one of the central arguments in the chapter is the unquestioned developmentalist logic installed in what is indigenous as a moving indigenous target and its ordering through contemporary educational aspirations.

In **chapter four** I trace the multiple impulses in attempting to “reform” teacher education throughout the 20th and 21st century. I examine more overtly the pedagogical knowledges, in conversation with linguistic and anthropological knowledges. Given the intense mobilization that the government mandated 2012 “professionalization reform of teacher education” generated, I focus on the educational aspirations inscribed in the written curriculum distributed to schools. I also read the proposals presented by indigenous groups as an alternative to the government mandate. Considering the analysis in the previous chapters, I suggest that the teacher and teacher education, through more sophisticated languages and series of ideas of pertinent education for indigenous peoples, are far from being newly reconstituted via the proposed re-formations. Taking the reform as a real series of ideas, and the schools that are part of this study as actual things, suggests what has been possible and impossible to imagine and aspire in education—through

teacher education—aware of multiplicity. In the 21st century *lo indígena* is a task to be accomplished, a duty to be fulfilled, an eternal (s)object constantly changing in the terms how it is externalized, its inclusions, and exclusions, and which remains the same over the succession of moments in the styles in which it is reasoned.

Lastly, the concluding chapter is less a conclusion or a resolution and more a space to offer a set of pins, which, as implications, map one last time, the poetic cartography of the performance that this dissertation aims to animate in educational aspirations meant to serve multiplicity. Charting the 20th-century historical trajectories of *lo indígena* through teacher preparation reveals the limit points of making-up (s)objects as a way to design teaching, curriculum, and the future of the youth. Charting and recognizing these limit points is a productive space for releasing the imagination of what is (dis)allowed in education. The format of this chapter are snippets, pins, that, as a spoken word poem, demand to be performed in the spirit of releasing the educational imagination, not beyond, but beside any past, present, and future re-form.

Interlude 1
Linguistics Program
Guatemalan University

Guatemalan University (GU) was founded in Guatemala City in the 1960s. There are over a dozen universities in Guatemala and a few other institutes, schools, and centers of higher education, most of which are private. GU is one of them. Similar to many other universities, GU has several branches throughout the country, especially in more urbanized areas. These areas serve as centers of convergence where students from all strata participate in higher education programs—from the social and health sciences to engineering and the humanities. The humanities is comprised of two schools, the School of Languages and the School of Linguistics. GU is considered a pioneer in offering linguistics and sociolinguistics programs in the country.

In the mid 1980s the newly constituted Applied Linguistics Program in Secondary Education¹ and the Sociolinguistics Program² opened up “new fields of study” in the country. The two programs emerged as a response to deal with the “[...] problems derived from multilingualism [...],”³ to build “[...] solid foundations [for] bilingual-bicultural education [...],”⁴ and to “[...] address the problems that the educational system faces.”⁵ The Applied Linguistics Program in secondary education is a three-year degree. Graduates of this program receive the equivalent of a teaching certification with an emphasis on bilingual and intercultural education. At the time of this research, the students attending

¹ *Carrera de Profesorado en Enseñanza Media*

² *Licenciatura en Lingüística*

³ See Spanish original in appendix 9, item 1.

⁴ See Spanish original in appendix 9, item 2.

⁵ See Spanish original in appendix 9, item 3.

the program aspired to become secondary education teachers. The majority of them were planning on continuing the Sociolinguistic Program, which is a higher degree also with a duration of two years. The courses offered in each of the programs have had a practical orientation so that the students can work within public and private institutions in the nation. The content of the courses has focused on the “ethnic groups of the country”. In 2002 the School of Linguistics began offering the Masters in Sociolinguistics program.

The program holds classes during the weekend as most of the students work full time. The students commute from Guatemala City, nearby towns, and towns as far away as nine hours’ travel. Most of the students are self-paying, while indigenous students from rural areas are funded through scholarships so that they “have the opportunity to get a higher education degree.” “According to the statistics,” said the director of the School, “there is a lack of indigenous professionals compared to other sectors.”

The three programs have prepared linguists and sociolinguists who have become leaders in shaping language matters in the country. Several of them have worked within the ministry of education engineering the institutionalization of linguistics in the country. These linguists and sociolinguists have worked in making (language education and multicultural) policies and curriculum, and preparing other sociolinguists and teachers in secondary schools and higher education. They have also worked directly or indirectly in the production of textbooks and educational materials, and have worked as consultants for international organizations for cooperation and NGOs.

The classes I observed in the Applied Linguistics Program in Secondary Education and the MA in sociolinguistics were: teaching of languages, bilingual education, general didactics, morphology, pedagogy, indigenous language.

CHAPTER ●

The Problem



"Kaqchiquel Region– Chimaltenango or San Juan Sacatepéquez"¹ (Photo courtesy of the Valedavellano Collection, Academia de Geografía e Historia de Guatemala). Original caption on the back of the picture.

¹ This caption can be found on the back of the photograph and it is believed to be hand written by historian Luis Muñoz who owned the collection of which this photograph is part.

This chapter is an intertwined analysis of educational policy documents and visibility. The analysis of the chapter engages with the reasoning of the problem. An analytics of moments of intensity in indigenous making points to the emergence and prominence of the problematic Indian as a project of projection and protection. The “Indian problem” as a way to continue making up what is indigenous as an educational (s)object has been in circulation from around the end of the 19th century and into the 20th and 21st centuries. Although the language of the Indian as a problem is no longer employed in current political-educational discourses, the *style of reasoning* that makes it possible is ever present. The problem reasoning permeates even the most progressive policies, laws, and accords employed to justify respect for diversity in the name of equity and equality.

Policies in Guatemala are understood in various educational spaces as the base upon which a better education for indigenous peoples is to be built. A few may argue that policies have little educational impact for they are “theoretical,” and far removed from what *actually* happens in “practice” on the ground, in schools. However, often they serve as a warrant to put forth arguments for advancing the project for a more intercultural, peaceful, and just education that benefits indigenous peoples and the Guatemalan nation. They are also an accessible archive of the languages and imaginations that are at stake in what matters for sculpting education in particular ways. The specific educational policy documents I have selected are not only relevant in matters of indigenous-making, but as I have already mentioned, are key reference signposts for teacher educators, education advocates, activists, public officials, and lay people I came in contact with. Some of them have been directly or indirectly involved in the drafting of the documents.

Analytically, the chapter takes up Jaques Derrida's analytics of *problēma* as projection and protection. The task is to question the reasoning of the Indian as a protection of all that has gone wrong in Guatemalan "modern" history and as a projection of the desirable aspirations anchored in the same violent systems of reason that were at the inception of the Indian-Other in the first place. Historicizing "the problem" was possible through an examination of Guatemalan archives from the turn of the 20th century that include photographs, policy documents, interviews, and classroom observations. The style the chapter follows is spiral. In taking a point and retuning to it in a fractal fashion, it aims to show the layers of complex dynamics of border drawing that projects and ostensibly plans the future of indigenous youth.

The Subject-ivity of Photographs and Gestures of "Modern" Configurations

Alberto G. Valdeavellano's photography (1861-1928) and Tomás Zanotti's (1898-1950) circulated widely. Portraits like these gave contours to the retina² in the making of *lo indígena*. Valdeavellano was Guatemalan, a fact that breaths pride into the development of

² W. J. T. Mitchell argues that "we live in a culture of images, a society of the spectacle, a world of semblances and simulacra," where such images are "a complex interplay between visibility, apparatus, institutions, discourses, bodies, and frugality" W. J. T. Mitchell, *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*, New edition (Chicago: University of Chicago Press, 1995), 5, 16. And in such culture of images, Nicholas Mirzoeff states, we are visual subjects, "agents of sight (regardless of our capacity to see) and as the objects of certain discourses of visibility" Nicholas Mirzoeff, *Watching Babylon: The War in Iraq and Global Visual Culture* (New York: Routledge, 2005), 3, 'educated in particular regimes of appearance, as Inés Dussel would warn us, and instructed by ways in which one should look and what is to be made of the visual encounter. Inés Dussel, "Teachers' Visual Culture and the Works of Global Imagination" (presented at the IVSA, Buenos Aires, 2008), and Inés Dussel, "School Uniforms and the Disciplining of Appearances: Towards a Comparative History of Regulation of Bodies in Early Modern France, Argentina, and The United States" (Ph.D. Dissertation, Curriculum and Instruction, University of Wisconsin - Madison, 2001). For more on visibility of classroom and schooling specifically see Ian Grosvenor, ed., *Silences and Images: The Social History of the Classroom* (New York: Peter Lang AG, 1999), and Ian Grosvenor, "From the 'Eye of History' to 'a Second Gaze': The Visual Archive and the Marginalized in the History of Education," *History of Education*, no. 36 (2007): 607-622; and for some initial efforts on visibility and images in Guatemalan museums, see Marta Elena Casaús Arzú, "Museo nacional y museos privados en Guatemala: Patrimonio y patrimonialización. Un siglo de intentos y frustraciones," *Revista de Indias* 72, no. 254 (2012): 93-130.

Guatemalan photography.³ His father was from Santa María in the Iberian Peninsula and his mother from Guatemala. The work in Guatemala (and Latin America⁴) of daguerreotypists such as the Belgian Leon de Pontelle and the German Emil Herbruger, paved the technological, aesthetic, and sociological way for Valdeavellano and other photographers of his generation. Valdeavellano's quiet introduction of images in the late 19th to early 20th century visually spoke for what is called rural Guatemala today. He travelled the country extensively documenting "rural" and "urban" life. His voluminous body of work also visually documents what is known today as pre-Hispanic Guatemala—monuments and archaeological sites such as the image of the zoomorfo in Quiriguá in the previous chapter is one of many of his archeological projects. These visual re-presentations travelled as postcards, through and out of the Guatemalan borders at the same time that they participated in the constitution of such borders.

The photographing of the "Indian" and the "rural," amongst other things (and binaries, perhaps), highlighted the "Indian's" anthropological distance from the "non-Indian." This distance is the temporal relation that anthropological activities have created to define the world of the savage, the primitive, an Other. This world is a temporal state, a stage, and a condition – of backwardness, underdevelopment, mental death.

Anthropological distance is marked by temporal sequences enshrined in evolutionist time where the Indian lives in another time, an undesirable past (a past of misery inflicted by colonization, as opposed to a victorious past of pre-Hispanic Mayan intellectual

³ See, for example, Luis Luján Muñoz, *Los indígenas de Guatemala vistos por el fotógrafo Alberto G. Valdeavellano (1861-1928)* (Guatemala: INGUAT/Academia de Geografía e Historia, 1987), and Claudia Graciela López Cuat, "Análisis semiótico del mensaje estético de la fotografía artística del guatemalteco Alan Benchoam" (B. A Theses Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2005), especially chp. 1

⁴ Peter Palmquist and Thomas Kailbourn, *Pioneer Photographers of the Far West: A Biographical Dictionary, 1840-1865* (Stanford: Stanford University Press, 2002).

production).⁵ This distance served as the framework on which the project of nation was mounted as exemplified in the words of Batres Jáuregui and Asturias in what follows.

The image of the Indian child barefoot and dressed in scruffy clothes came to epitomize what the nation needed to surpass if it were to progress and modernize. The photographs have travelled to museums, made their way to personal collections, and were also in conversation with the literary production of Miguel Angel Asturias. In Asturias,⁶ the Indian is innocent, dirty, barefoot, rural, in need, and a problem.

How far does this difference go? The Indian represents a past civilization and the *mestizo*, or *ladino* as we call him, a civilization that is to come. The Indian comprises the majority of our population, lost his strength in the time of slavery to which he was subjected, he is not interested in anything, [...] he represents the mental, moral, and material poverty of the country: he is humble, dirty, dresses differently and suffers without batting an eye. The ladino makes up the third part, lives in a distinct historical moment, with desires of ambition and romanticism, aspires, wishes, and is, in the end, the living part of the Guatemalan nation. What a brave nation that has two-thirds of its population dead to intelligent life!⁷

It would be important to underline that Miguel Angel Asturias has been very influential in educational matters. Among other things, he founded and directed the *Universidad del Popular* in 1922, an institution whose aim was to “eradicate” illiteracy. Asturias’s literary work is widely respected especially when it comes to national pride. He received the first Nobel Prize for Guatemala in 1967 (the second one is Rigoberta Menchú in 1992). His books *Hombres de Maíz*, *Mulata de Tal*, and others can be found in teacher preparation schools today, and are read by indigenous youth, for instance those who attend

⁵ Johannes Fabian, *Time and the Other: How Anthropology Makes its Object* (New York: Columbia University Press, 1983); W. J. T Mitchell, “World Pictures: Globalization and Visual Culture,” in *Globalization and Contemporary Art*, ed. Jonathan Harris (Malden: Wiley-Blackwell, 2011), 267.

⁶ Miguel Angel Asturias, “El problema social del indio” (B. A Theses Licenciatura en Derecho, Universidad de San Carlos de Guatemala, 1923). For an English translation of the theses, see Miguel Angel Asturias, *Guatemalan Sociology: The Social Problem of the Indian*, trans. Maureen Ahern (Tempe: Arizona State University, Center for Latin American Studies, 1977).

⁷ For Spanish original see appendix 2, item 1. Ibid., 12.

the *Jóvenes* Institute (see interlude 3), who come to Guatemala City to receive an education and are expected to return to their communities to teach in elementary schools where most of the children are considered “indigenous.”⁸

While Valdeavellano photographed “Indians” in rural life, Zanotti photographed them in a studio. Unlike his predecessor Santiago K. Piggott for whom “indigenous clients were almost non-existent,” Zanotti photographed “Maya-K’iche people from [Quetzaltenango] City and its surroundings.” This is the most prominent theme in the Zanotti collection housed in the Center for Mesoamerica Research (CIRMA). Zanotti was born in Mexico to an Italian father and a Mexican mother, and came to Guatemala in 1898. There seems to be a popular sentiment that Zanotti’s portraits, in contrast to 19th century European imperialistic practices such as anthropology and travel writing, give the viewer the sense of dignified “Maya-K’iche” “men, women and children,” who “looking at the camera project a lovely, dignified sense of self.”⁹ According to Greg Grandin, it was the Maya-K’iche’s *themselves* that “sought and consumed the images shot by Zanotti.”¹⁰ To enter the photography studio and consuming photography would then speak of the Mayan’s market *freedom* to choose and participate in a local practice previously consecrated to few.

Portrait in a first communion is a rich entanglement of elements that invite the participant viewer to venture into questions of religiosity and a vision of modernity. The

⁸ For critical perspectives on Asturias’s work *vis-à-vis* indigenous matters, see, for example, Julio Cesar Pinto Soria’s introduction to Miguel Angel Asturias, *Sociología guatemalteca: El problema social del indio*, ed. Julio César Pinto Soria (Guatemala: Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2007); and Preble-Niemi Oralia, ed., *Cien años de magia: Ensayos críticos sobre la obra de Miguel Ángel Asturias* (Guatemala: F&G Editores, 2006).

⁹ Margaret Lock, “A Strong Silent Gaze, No Matter What,” *The New York Times*, January 20, 2000.

¹⁰ Greg Grandin, “Can the Subaltern Be Seen? Photography and the Affects of Nationalism,” *Hispanic American Review* 84, no. 1 (2004): 83–111, p. 86.



Portrait in a first communion (Photo courtesy of the Tomás Zanotti Collection, CIRMA).

first communion is an occasion to be commemorated in Roman Catholic cultures. It is a life cycle event that arguably serves as a checkpoint in the progressive development of one's Christianity and for civil control by Catholic Cultures.¹¹ The choice of props, the Victorian furniture inspire elegance and sophistication, and take one to the times of Darwin, his practices of observation and of classifying, a rather important reflection if one puts photography in conversation with such practices, especially on the subject of making up people/Indians.

The pearl necklace, the rosary, the veil, the candle, and the renaissance-like painting of St. Peter and Jesus in the background relate to the sophistication of materiality and visuality via "Europe"—a construct, a temporal and spatial location of aspiration. They are discursive elements of integration, transition, enlightenment, and modernizing in which the "Indian" is allowed to participate via her presence both in the photographic studio and in schools.¹² The textures of religion and science create a *métissage* tangible in educational texts constructed at the time Zanotti (and Valdeavellano) were shooting. *Métissage* refers to the intertwining of (true) science not in opposition to Christianity, where the choice is not between Darwinism or Christianity, but for a liberal ideology, for the advancement of the nation, abandoning dogmas and addressing social problems by "thinking and acting in a

¹¹ "The Catholic Church and its separation from the Mexican State dwells on the loss of privileges during the colonial period: the tithe, civil control over the population through the 'sacred sacraments' and its censuses, mainly baptisms, communions, and anointing of the sick/dead. They provide a spectrum by ages, and current civil condition. There is also education, which is exclusive to the Catholic Church during the same period. [The Church] even controls the immigration of foreigners into the country, prohibiting permanent residence in the national territory to foreigners whose country of origin is not Catholic." For Spanish original see appendix 2, item 2. Jorge Isaura Rionda, "Los conflictos gobierno-iglesia," *El Heraldo*, August 28, 2012. See also, Severo Martínez Peláez, *La patria del criollo: Ensayo de interpretación de la realidad colonial guatemalteca* (Guatemala: Editorial Universitaria, 1970), and Carlos Guzmán Böckler and Jean-Loup Herbert, *Guatemala: Una interpretación histórico-social* (Guatemala: Cholsamaj, 1995).

¹² See, for example, Bienvenido Argueta's research on the modernization project in Guatemala via schools for indigenous peoples and pedagogy in 1885-1899. Bienvenido Argueta Hernández, *El nacimiento del racismo en el discurso pedagógico* (Guatemala: PACE-GIZ, 2011), and Bienvenido Argueta Hernández, "La pedagogía del doctor Darío González," *Revista Educación*, no. 7 (2011): 27-58.

scientific and modern way and, at the same time in a Christian way.”¹³ In *Los indios, su historia y su civilización*, Batres Jáuregui writes:

In September 1797, [the Economic Society of Friends of the Country] offer[ed] a gold medal and meritorious membership to whoever wrote the best essay on the following subject: “Demonstrate solidly and clearly the advantages that would result for the State if all Indians and ladinos of this kingdom put on shoes and dressed in Spanish styles, and they experienced for themselves the physical, moral and political benefits; proposing the most smooth, simple and practicable means to reduce them to the use of these things, without violence, coercion or mandate. . . . one of the most important social problems was about, as you can see, no other than to propose the means to make the aboriginal class and the other large portion of the less privileged social class, to enter civil life and partake of its benefits. Let’s just say it straight. Primary and educational practical instruction is what we need for those masses of struggling Indians that constitute a real hindrance for the development of the country.”¹⁴

The sober *Portrait of Ladino Boy*, with clean suit, tie, and shoes,¹⁵ invites the retina to the *mappaemundi*, and the alphabetical text in print, books, and literacy. This distinct logocentric and phonocentric globe-making,¹⁶ privileges reading the printed text as the practice *par excellence* for development. Literacy of the kind suggested in this image secures Guatemala a prominent and historical second place in illiteracy rates in Latin

¹³ Daniel Tröhler, *Languages of Education: Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations* (New York: Routledge, 2011), 106.

¹⁴ For Spanish original see appendix 2, item 3. Antonio Batres Jáuregui, *Los indios, su historia y su civilización* (Guatemala: Tipografía la Unión, 1894), 168, 188.

¹⁵ According to Batres Jáuregui, in 1799 the *Sociedad Económica de Guatemala* [Guatemalan Economic Society] held contests that would generate substantial theses or propositions to “*regenerar el país*” [regenerate the country]. As it reads in a “*memoria impresa*” [printed memoire] written by Fr. Antonio Muro from the “*orden Betlemítico*” [Bethlehemite Order], part of the project to regenerate the nation was to “try to persuade the utility and means so that the Indians and Ladinos dress and use footwear the Spanish way.” For Spanish original see appendix 2, item 4. *Ibid.*, 170.

¹⁶ Phonocentrism is for Derrida where “voice and being, voice and the meaning of being, and voice and the ideality of meaning” are in absolute proximity. Logocentrism is “the determination of being of the entity as present” Jacques Derrida, *Margins of Philosophy* (Chicago: University of Chicago Press, 1982), 12. See also Nelson Goodman, *Ways of Worldmaking* (Indianapolis: Hackett, 1978). This presence that Derrida refers to comes about first in speech (first-order representation of meaning) produced by the thinking subject and second in writing as representation of speech (second-form representation of meaning). Lynn Mario Menezes de Souza, “Entering a Culture Quietly: Writing and Cultural Survival in Indigenous Education in Brazil,” in *Disinventing and Reconstituting Languages*, ed. Alastair Makoni and Sinfree Pennycook (New York: Multilingual Matters, 2007), 135–69.



"Ladino Boy" (Photo courtesy of the Tomás Zanotti Collection, CIRMA). Caption on the back of the picture.)

America.¹⁷ The book, in connection to the globe, inserts this young reader in a three-dimensional world projection philosophically and mathematically located in the “West”¹⁸ that is separate from the rest.¹⁹ The world that he points at makes him, at the beginning of the 20th century, a Guatemalan citizen and, in the 21st century, a “global” and “cosmopolitan” citizen.

The notion of cosmopolitanism here is one that, as Thomas Popkewitz asserts, organizes difference at the “divide of those who are enlightened and civilized and those who do not have those qualities—the backward, the savage, and the barbarian of the 19th century . . .”²⁰ Sitting outside the global, with the globe at his fingertips, framed in an Olympian perspective “the world becomes an abstract form held in the mind, hand and eye of a sovereign, imperial intelligence,”²¹ of a Guatemalan citizen no longer a problem of the otherworldly inhabited by *lo indígena*. This split of the thisworldly and otherworldly

¹⁷ That is of course not via evaluation measurements such as the Organization for Economic Co-operation and Development’s (OECD) Program for International Student Assessment (PISA). Guatemala is far from “making it” that far in the “global” and “knowledgeable economies” – not that Guatemala should continue to aspire to it. The aspirations driving PISA are interesting to examine in order to understand how dialogue and competition between national education systems is set up within and from ‘European’ modes of ordering. For a critical reading of PISA and the reasoning behind international ranking practices via standardized assessment in reading, mathematics, and science see, for example, Miguel A. Pereyra, Hans-Georg Kotthoff, and Robert Cowen, eds., *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools* (Rotterdam: Sense Publishers, 2011). And for a more historical overview see Johanna Kallio, “OECD Education Policy: A Comparative and Historical Study Focusing on the Thematic Reviews of Tertiary Education” (Finnish Educational Research Association, 2009).

¹⁸ The *mappaemundi* in this image is one of the methods of map projection. Its heritage goes back to dominant types of maps before the Renaissance (T-O maps and others). These types of maps, John P. Snyder argues, initially had bases that were philosophical rather than mathematical. But “[t]he attraction towards scientifically sound map projection was prompted by various factors. Fundamental was the desire for knowledge itself, whether philosophical or scientific. Many of those contributing to the advancement of map construction, and specifically map projections, were renowned philosophers or ordinary clergymen [...] The study of projections is now frequently termed mathematical cartography, but the development of appropriate mathematics was often contemporary with the development of map projections both during and after the Renaissance.” John P. Snyder, *Flattening the Earth: Two Thousand Years of Map Projections* (Chicago: University Of Chicago Press, 1997), 3.

¹⁹ Edward Said, *Orientalism* (New York: Vintage Books, 1979).

²⁰ Thomas S. Popkewitz, *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*, 1st ed. (New York: Routledge, 2007), 4.

²¹ Mitchell, “World Pictures: Globalization and Visual Culture.”

verifiable via science²² (mathematical) and literacy (Judeo-Christian) is fundamental for the unquestioned grounds on which intercultural and inclusive educational projects are designed and instructed via educational policies.

El Problema del Indio and Indian-Making

The logic of “*El problema del indio*,” in Guatemala (and the other places in the Americas) has historically travelled around “urban” corners, inside government cubicles, and up and down floors in the ivory tower, staging the “Indio” in the past, pre-modern, and thus a problem for development. The act of naming and pointing to “el Indio” is an orientalist philosophical performance to which Edward Said²³ alluded as making an Other that is being talked about as having acquired reality or *be reality*. This discourse also enables the language of multiplicity that permeates public and educational policies and how they are discussed in bilingual education classrooms today. Consider this statement from a Maya Kaqchikel teacher educator in a Bilingual-Intercultural Education Class for in-service and pre-service teachers at Guatemalan University:²⁴

When we speak of the multilingual, multiethnic, we are talking about a concrete matter, if we say that Guatemala is multilingual, why? Because there are 25 languages, right? It is not an ideological matter, it is a reality, we can go and count, we can survey, we can keep an account of how many people there are by language.²⁵

²² Bernadette Baker, “Provincializing Curriculum? On the Preparation of Subjectivity for Globality,” *Curriculum Inquiry* 40, no. 2 (2010): 83–111.

²³ Said, *Orientalism*.

²⁴ See interlude 1.

²⁵ For Spanish original see appendix 2, item 5. Classroom observation (Bilingual-Intercultural Education Class), August 18, 2012.

Employing the same philosophical tools that create the reality of the other (and multiplicity), other possibilities inscribed within the same reality of the Other emerge: “savage,”²⁶ “Xinca,”²⁷ “Mayan,”²⁸ “guerrilla,”²⁹ “delinquent,”³⁰ etc.

“*El problema del indio*” is enunciated from an “us-them” relation in which the “us” side is the point of departure, the here, from which no questions are asked. It is done that way because presumably it cannot be done otherwise.³¹ The here is the “us” that defines the template on which the Indian is inserted as a “reality.” In this template, the “Indian,” as reality, becomes a project, a task, a kind of division that allows for protection in case of danger, a *problēma*. At the same time, the Indian “them” becomes the problem for “us” in “our” reality.

²⁶ “It is known that the first civilized men that came to these regions were captained by Votán, the mysterious and extraordinary character that disembarked in Tabasco, Mexico, from the northern regions. To establish his civilizing system, he had to submit the salvage Mexicans and later fund a powerful empire named Xibalba or Xibalbay, whose capital was Nachan or Na-Chan.” For Spanish original see appendix 2, item 6. Manuel Estrada Cabrera, *El libro azul de Guatemala* (Guatemala, 1915), 37.

²⁷ “According to Juarros is *Sinca*; *xorti*, according to the small ethnographic map that was published in Paris, with the ‘Letter from the Republic of Guatemala,’ compiled by Juan Gavarrete. The 17th of October 1884, Daniel G. Briton presented before the American Philosophical Society the following, translated into English: ‘The name is said in different ways *Xinca*, *Xinka* and *Sinca*. The first one is correct, in which the initial x is the same as the soft English *sh*, as in *show*.’ For Spanish original see appendix 2, item 7. Marco Vinicio Mejía Dávila, “El Xinca histórico: Una investigación bibliográfica,” *Winak: Boletín intercultural* 4, no. 1 (1988), 4.

²⁸ “The identity of the Mayan peoples is recognized [...] Maya values and educational systems and other indigenous peoples.” *Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas* [Accord of the Identity and Rights of Indigenous Peoples] (1995).

²⁹ “The Indian problem. Who can tell us what to do about it? They are ignorant. They are dirty. They don’t even speak Spanish. We made some mistakes, but we had to terminate the guerrilla.” [From a 1994 interview with a high-ranking official responsible for dozens of massacres in Ixcán in 1982]. Victoria Sanford, *Buried Secrets: Truth and Human Rights in Guatemala* (New York: Palgrave Macmillan, 2003), 201.

³⁰ See the image of special police forces surrounding the Normal Institute for Women Belén occupied by pre-service education students peacefully protesting the creation and implementation of a teacher education reform in 2012. The caption of the photograph reads “Un contingente de las Fuerzas Especiales se apostó alrededor del Instituto Normal para Señoritas Belén, en la zona 1, desde ayer por la tarde [A Contingent of Special Forces has Guarded Belén Normal Institute for Girls in Zone 1 since Yesterday Afternoon].” “Mineduc Solicita Orden de Desalojo,” *Prensa Libre*, June 21, 2012.

³¹ Jacques Derrida, *Aporias* (Stanford: Stanford University Press, 1993).

Problēma, as Derrida explains, is a Greek word that can signify projection or protection. As projection, *problēma* is “that which one poses or throws in front of oneself, either as a projection of a project or as a task to accomplish.”³² As protection, *problēma* is “a substitute, a prothesis, that we put forth in order to represent, replace, shelter, or dissimulate ourselves, or as to hide something unavowable.”³³

In what follows, I highlight how this *problēmatic* mode of thinking plays out in the planning of education through educational policies and laws contiguous to education. Let me begin by stating that modern, formal, and public education, through educational legislation, has always been tasked with the resolution of the “Indian problem.” In the 1962 National Education Organic Law, the *Instituto Indigenista Nacional* (IIN) was a “technical” division which existed within the structure of the ministry of education. As a technical division (as was the case with the Institute of Anthropology, Ethnology, and History, and the National Education Technical Council), the IIN was charged with carrying out tasks, planning, and advising education on concrete matters related to indigenous peoples. One of the functions the IIN had was “to propose to the ministry of Public Education the necessary recommendations that it considers appropriate for the *solution of the Indian problems in the country* (Article 306, e).” These solutions were to be informed by the anthropological knowledge gathered from the extensive fieldwork the IIN conducted in most rural areas of Guatemala.³⁴ Ultimately the IIN’s activities were to “lead to accelerating the process of landinization and contribute to the culturization of the indigenous communities (Article 305).”

³² Ibid., 11.

³³ Ibid., 11.

The National Education Organic Law engages with indigenous matters more openly than previous iterations of it.³⁵ The law is important in highlighting one of the noticeable moments when the Indian problem becomes a legal matter and thus relevant to educational demands. The law constitutes an important part of the linguistic and philosophical heritages that fund educational preoccupations for working on the “Indian subject” as a task to be accomplished in favor of the advancement of the nation, that post 1996, signifies a “peaceful nation.”

Policies and “Post”-War Problem Solving

Perhaps the most influential text in educational legislation and reform in recent years is the Accords for a Firm and Durable Peace signed in 1996. The Accords serve as a strong marker in public spaces to support arguments for a “better” education for indigenous youth. The document is used as a starting point for the analysis of current policies and serves to authorize particular claims for a future national project—at least in what concerns public education, especially *vis-à-vis* bilingual and intercultural education that in many cases points to “indigenous themes.” The text is and is not about education.

The Accords serve as a projection of the peace project that concludes a painful historical time to never again repeat it. The document aims to mark a passage from the painful past into a peaceful present that can serve as a pillar for future political action—an invitation for educational reform. The first lines draw a *problématique* closure around times of atrocities and throw in front of the nation the illusion of a durable peace. The document

³⁵ For an account of Guatemalan educational laws from 1831 to 1991 see Bienvenido Argueta Hernández, “Una perspectiva histórica de las leyes de educación en Guatemala y los desafíos actuales para una nueva ley de educación nacional,” in *Memoria X encuentro nacional de investigadores educativos de Guatemala: Legislación e investigación educativa* (Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2006), 7–75.

rhetorically serves as protection or shelter against the dangers that wars re/present. Wars derived from the “agrarian problem and rural development,” no longer the “Indian problem,” but a “situation,” a situation of the “majority of the population that live in rural environments.” The Accords state that:

The state and organized sectors of society should join forces for the solution of the *agrarian problem and rural development* which are fundamental to respond to *the situation of the majority of the population* that lives in rural environments, and which is the most affected by poverty, inequity and the weakness of state institutions.³⁶

In Batres Jáuregui’s words, “population [...] in rural environments” translates into “the aboriginal class and the other large portion of the less privileged social class,”³⁷ and which in Asturias’ words means “the majority of our population . . . two thirds dead for intelligent life!”³⁸

The document suggests that peace comes through the absolutist paths of “economic growth,” “solving the agrarian problem,” and “rural development” towards a generalized “common good” of the “entire or majority of the population” for “national unity.”

Firm and durable peace should be cemented in socioeconomic participatory development oriented towards *common good*, which should respond to the necessities of the *entire population*. Such development requires social justice as one of the pillars of *national unity* and solidarity, and of sustainable *economic growth* as condition to respond to the social demands of the population.³⁹

The paths emerge from a *homogeneous* conception of materiality (embedded in national unity) and *linear time* (suggested in development of the rural), both modern notions, and through a struggle for a uniformity that is not present. It is precisely this

³⁶ For Spanish original see appendix 2, item 8. *Acuerdo de Paz Firme y Duradera*, 1996 (emphasis added).

³⁷ Batres Jáuregui, *Los indios, su historia y su civilización*, 168.

³⁸ Asturias, “El problema social del indio,” 12.

³⁹ For Spanish original see appendix 2, item 9. *Acuerdo de Paz Firme y Duradera*, 1996 (emphasis added).

homogenizing logic —perhaps not in what pertains to economics but in relationship to ways of being and knowing— one of the triggers for (armed) conflicts in Guatemala. It also emerges in sophisticated discriminating and alienating relations within this “participative development” framework inside government offices as demonstrated by Claudia Dary’s recent study in *Trabajando desde adentro*.⁴⁰ Government offices in the ministry of education are indeed designated to “perfect a democratic system without exclusion” by looking after the education of indigenous peoples.

The Accords invite a gaze over “rural environments” which, by default, creates the non-rural. Here the gesture within linear time and a stagist frame is likely a transition from the rural or no-yet-modern stage to the non-rural or modern. Recall, in Asturia’s work, the evolutionist time that inserted the “Indian” in the stage of “a past civilization,” and the “ladino” in the stage of a “civilization that is to come.” The terms of *what* is to move from stage/point A to B are diverse and complex, and not the same from the beginning of the 20th century to the end of the century, or what is discussed during the second decade of the 21st century. However, the evolutionist and developmental aspirations prevail. Education, through “official programs,” is charged with the duty to widely disseminate the Accords.

The project of the Peace accords is announced and takes shape in other laws such as the Educational Advancement Against Discrimination Law (EAADL) of 2002, the National Languages Law, and the Accord for the Creation of the Vice-Ministry of Bilingual Intercultural Education. All of these engage with the dynamics of anthropological border drawing through education that relates to indigenous-making. The EAADL puts forth the

⁴⁰ Claudia Dary, *Trabajando desde adentro: De activistas a funcionarios: Los mayas frente a los desafíos de la multiculturalización del estado (2000-2010)* (Guatemala: Instituto de Estudios Interétnicos, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2011).

formation of a “new citizen” who can be made through certain “knowledge,” “attitudes,” and “values.” These, as described in curricula that have emanated from these policies such as the National Based Curriculum (CNB), refer to, for example, scientific and linguistic knowledge, intercultural attitudes, and moral values.

The CNB is the largest curriculum reform in Guatemala post Peace Accords. Some of the notions the CNB officializes are precisely interculturality in the curriculum and moral values pro diversity. The CNB also extends the century long concern for scientific education and the linguistic preoccupation in that it “[p]romotes an education of excellence, adequate for the advancement of science and technology.” The preoccupation with the linguistic is a suggested shift in orientation pro identity of indigenous peoples, self-determination, and respect for the diverse nation, which is to counter assimilationist linguistic orientations such as *Castellanización* from the 1920s onwards.

Although elaborate notions of interculturality were in the making in Zanotti’s photography from 1900, the elements that make possible the image of Portrait of a First communion relate to the “new citizen” suggested in the lines of the 2006 CNB. Zanotti opened a conversation between the commercial photography lens of a foreigner and Maya K’iche’s seeking his services, according to Greg Grandin. Recall that the image includes elements of indigeneity, religiosity, and linguistic and scientific knowledge, all of which were central to educational discourses in Manuel Estrada Cabrera’s administration (1898-1920). The *Minervalias* were “festivals of instruction” during Estrada Cabrera’s 22-year dictatorship. As very popular spaces for educating the populace on how education should be thought about and carried out, the festivals were successful in orienting the compass of education to the North, science, and the notions of progress I have discussed so far.

Minervalias were celebrations of science, “progresses of human reason,” and language. Poems of “Homeric” qualities were recited in this event that took place at the end of the academic year in Minerva temples scattered throughout the nation. Minerva albums, printed for the time of the event, were voluminous texts that included messages/letters written in English, French, and Spanish by “enlightened” people from other countries to commemorate the festival and the ideals it represented. It also included images of portraits of “advanced” people, poems by students, and of course “the sublime words of the benefactor of the Patria.” This is an instantiation of developmental time, and comparative reason as embedded in the notion of progress. In a speech given at one of the festivals and reprinted in a Minerva Album, Estrada Cabrera said, “Oh! Sublime Minerva Temple [...] always remain as eternal/enduring as the science of which you are an emblem. And you, oh noble Guatemalan nation, venerate in your Minerva Temple the love for study and progress.”⁴¹

The language knowledge advocated within this discourse of progress is that of what in today’s policies is called L2 —the national language, or otherwise Spanish and L3— foreign languages (i.e. English, French, German). The stress on learning an L3 at the turn of the 20th century is founded on “interculturalism” and “modernity,” through which Guatemala has come to (and needs to) be in contact with. This is better expressed in an excerpt from Felipe Estrada Paniagua’s commissioned speech given at the Minerva Temple in 1907.

⁴¹ Spanish original see appendix 2, item 10. *La Hora*, January 24, 1977. For more on *Minervalias* see Jorge Luján Muñoz, “Un ejemplo de uso de la tradición clásica en Guatemala: Las ‘minervalias’ establecidas por el presidente Manuel Estrada Cabrera,” *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala* 2 (1992): 25–33; Catherine Rendón, *Minerva y la palma: El enigma de don Manuel Estrada Cabrera* (Artemis Edinter, 2000); Catherine Rendón, “Temples of Tribute and Illusion,” *Americas* 54, no. 4 (2002): 16–23; Maynor Carrera Mejía, “Las fiestas de Minerva en Guatemala, 1899-1919: El ansia de progreso y de civilización de los liberales,” *Portal Historia Centroamericana*, 2009, 1–13.

Yes, Gentleman, the civilizations of the Old world and the vigor of the far Orient already in our two seas and via the railroad that joins us, converge to the heart of Guatemala to cure it of the anemia of more than three centuries of atavism, and the intake of oxygenated and new blood make it throb with the heartbeat of interculturalism and the modern sentiment.⁴²

The interculturalism notion announced here is arguably different to how it has been constructed in more recent policies for it engages not only with the global, which in this excerpt refers to the “West” (Europe and the United States), but also the “multiplicity” of groups (needless to say defined by “Western” knowledges and practices such as anthropological and sociological) that live within the Guatemalan national borders. This is the acknowledgement made in the Accord of the Identity and Rights of Indigenous Peoples (AIRIP, 1995) discussed below.

Similarly to the Peace Accords, the AIRIP relies on the educational system as the “most important” technology in its operationalization. The document makes explicit the “linguistic [and ethno] diversity” of the nation in a way that was not available in most of the first half of the 20th century. The document, with the political and academic discourses that made its existence possible, arguably can and has been able to open participatory spaces for the “Mayan, Garífuna, and Xinca” indigenous groups that have been historically excluded from “the unity of the Guatemalan nation.”

The identity of the *Mayan* peoples is recognized as well as the *identities* of the *Garífuna* and *Xinca* peoples within the *unity of the Guatemalan nation*, and the government is committed to promoting a reform to the Political Constitution to this end before the Congress of the Republic.⁴³

⁴² Spanish original see appendix 2, item 11. Speech given at the Minerva Temple on the name of the government by Felipe Estrada Paniagua at the Fiestas Escolares, 1907. Guatemala. (CIRMA Taracena Arriola Collection, 495).

⁴³ Spanish original see appendix 2, item 12. *Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas*, 1995 (emphasis added).

The Accord arguably crystallizes the historical struggles for indigenous participation.⁴⁴ It does so by defining and patrolling the conceptual border of indigenous identity (Mayan, Garífuna, Xinca) demanding a reform of the constitution (that would open the anthropological borders of territories, languages, cultures of the Guatemalan nation). Indigenous identity is put forth as a prothesis in order to represent a kind of *problēma* as protection of people, and also represent what is not indigenous. *Indígena* shelters both “us” and “them” under an appeal for unity that can hide things unavowable, and perhaps unspeakable, but yet responsive to a sense of duty. The appeal for unity reinscribes a way of othering that continues to fabricate differences.

In the AIRIP, for instance, Garífuna is retained within anthropological demarcations; the anthropological reasoning here classifies and orders “people,” their “identity” and “values,” but Garífuna is also mobilized to open the Guatemala conceptual and anthropological demarcation as a “non-indigenous nation.” This border-crossing and border-opening dynamics can challenge limits guarded by traditions in which education was conceivable only through Spanish-medium instruction and only within the “dominant” culture. The ethical duty that policies carry aims to both patrol some borders and open others.

By demanding to “[i]ntegrate the educational Mayan conceptions and of other indigenous peoples, in the philosophical, scientific, artistic, pedagogic, historical, linguistic and socio-political components [of the educational system], as a source of integral educational reform” as in article 1c, the AIRIP continues century-long efforts towards

⁴⁴ On the peace process and the Accords see, for example, Rachel Sieder, ed., *Guatemala after the Peace Accords* (London: Institute for the Study of the Americas, 1999); Susanne Jonas, *Of Centaurs and Doves: Guatemala's Peace Process* (Boulder: Westview Press, 2000); FLACSO (Organization), *Guatemala, historia reciente (1954-1996)*, ed. Virgilio Álvarez A. (Guatemala: Editorial de Ciencias Sociales, 2012).

indigenous-making. However, with the backdrop of indigenous “revival and revitalization” of the 1980s, the terms of such making have shifted to “recognizing and strengthening indigenous cultural identity, Mayan values and educational systems” as stated in article 1 on educational reform.

The policies I have discussed thus far are “fragile” and “hardly ever implemented;” “We are going from bad to worst.” These arguments can be heard from classroom teachers to bilingual and intercultural education officials to parents. The main point of the arguments refers to the lack of material resources, or budget allocation, for the implementation of this educational reform. Hardly ever are questions posed on *lo indígena*—and the systems of reason that made it possible—that serve as a protection of all that has gone wrong in Guatemalan “modern” history and as a projection of the desirable aspirations anchored in the same violent systems of reason that were at the inception of the indigenous as an Other in the first place. Leaving the foundations unquestioned that *problēmatically* keep *lo indígena* under closure may no longer be a viable “solution.”

The philosophy of Bilingual and Intercultural Education is based on *the coexistence of various cultures and languages* in the country, oriented towards strengthening *unity in diversity* of the Guatemalan nation.

Develop a stable social bilingualism for the Maya-speaking student population and a harmonious coexistence amongst peoples and cultures.⁴⁵

The Direction of Bilingual and Intercultural Education (DGBI Accord No. 726-95) is understood as the most concrete iteration of the efforts to physically open up an indigenous space within the ministry of education. As an office within the buildings of the ministry of education, the DIGEBI aims to redraw borders with a dotted line that allows for “coexistence of various cultures and languages,” otherwise known as interculturality, while

⁴⁵ Spanish original see appendix 2, item 13. *Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) Acuerdo Gubernativo No. 726-95* (emphasis added).

following the transnational folklore of “unity in diversity.” This universalized desire gives a sense of porosity to the anthropological borders of the Mayan, Xinca, and Garífuna cultures enunciated in the texts I have already discussed. Paradoxically, there is a solid line of closure of the same borders in “develop[ing] a *stable* social bilingualism for the *Mayan speaking student population*.” A “harmonious life” is to be achieved through that unifying slogan that disciplines the indigenous “peoples” to live “harmoniously” as opposed to in a war-like, (counter)insurgent reality, in a “backward state of exploitation, or mental death.”

Article 11 of the accord states that “[t]he Regional and Departmental Directors and the leader-technicians of the DIGEBI must recognize, respect and promote *the culture of the place*.” There is a sense of decentralization in delegating, through legal means, responsibilities to the regions to imperatively respond to the “culture of the place.” This decentralization is in tension with the notion of “coexistence of various cultures” in article 3. The “culture of the place” draws a territorial and geographic boundary that reduces the possibilities to responsibly and substantively recognize the “multilinguistic,” “pluricultural,” and unstable dynamics of “culture/s” especially given that the DIGEBI is responding to “post-”war internal and transnational migratory populations that challenge stable socio-spatial configurations. This is the case of the multilingual region Ixcán, for instance, where small villages, with a few inhabitants, who have migrated from several geographic locations in the Guatemalan territory, use multiple languages. Another one is the case of Guatemala City itself. “The culture of the place” invites a distancing, spatial,

under the shadow of the temporal, that creates a divide and a projected difference, a reinstated Otherness, a kind of arborescent relationship.⁴⁶

With the duty of responding to the “culture” and “multi-ethnicity themes” in the nation, the Vice-ministry of Bilingual Education (Government Accord 626-2003) is embraced as a celebrated space of indigenous participation within the state apparatus. However, more recently voices of concern for little educational change may be expressing disenchantment in the project. Nonetheless, it is highly regarded as a marker of success of indigenous struggles in education to hole the rigid walls of a hostile Guatemalan state. Its specific duty, as Article 1D states, is to work pro “development of indigenous peoples, based on their own languages and cultures.” Underdevelopment is an undesirable condition. The locale of enunciation for this duty seems to be *Us* which is anything other than the underdeveloped, distant, perhaps peripheral rural village. The development project is thus dutifully indebted to *Them*, “their own languages and cultures.” We continue to see the repeated themes in these policy documents; the stagist reasoning, the anthropological distance, the border demarcations between us and them.

Both the DIGEBI Accord and the Vice-ministry of Bilingual and Intercultural Education demarcate, open, relocate boundaries, make them porous, and are boundaries themselves, open and closed boundaries.

Thus far I have been referring to the duty and the project of policies as a task to accomplish, a duty that has a debt to pay back to those who have been *problēmatized* historically, who have suffered the most dehumanizing atrocities of necropolitical

⁴⁶ Gilles Deleuze and Felix Guattari, *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, trans. Brian Massumi, 1st ed. (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987).

decisions,⁴⁷ a duty within *problématique* closure. That is a constant problem posing. The creation of DIGEBI, is the deployment of a program, a technical application of a rule or a norm “to protect the decision of responsibility by knowledge, by some technical assurance, or by the certainty of being right, of being on the side of science, of consciousness, or of reason.”⁴⁸ All these, Derrida warns us, must never be abandoned, “but as such, are only the guardrail of a responsibility to whose calling they remain radically heterogeneous.”⁴⁹

A final document in this analysis and that serves as a lead into the next chapter is the National Languages Law. It is also another highly referenced text by teacher educators and other educationists aware of critical politics in Guatemala is the National Languages Law, decree number 19-2003.

Language has been an important construct for indigenous making. The law specifies that “[t]he official language in Guatemala is Spanish.” and that “[t]he state recognizes, promotes and respects the languages of the Mayans, Garífuna y Xinka peoples.”⁵⁰ This highlights the borderline redrawn between the colonial language—Spanish—and others—Mayans, Garífuna, and Xinka. The former is “official” and the latter “recognized, promoted, and respected.” What both kinds of descriptors suggest is not clear. What seems clear, however, is their separation. The gesture is towards the historical separation in a linear line of historical development. This separation stages Spanish as a *language* and the others as *lenguas* [tongues] in need of “advancement” and “development” to become languages. Phonocentric linguistic reasoning, and logics of separability and enumerability (See chapter

⁴⁷ Achille Mbembé, “Necropolitics,” *Public Culture*, no. 15 (2003): 11–40.

⁴⁸ Derrida, *Aporias*, 19.

⁴⁹ *Ibid*, 19.

⁵⁰ Spanish original see appendix 2, item 14. *Ley de Idiomas Nacionales, Decreto Número 19-2003* (emphasis added).

two) make possible the naming of “Xinka,” “Garífuna,” and “Mayan,” as well as counting the various Mayan languages (22 amongst which there is Kaqchiquel, Ixil, Poqomam, Tz’utujil),⁵¹ thus turning them into items and making them more manageable and readily available to be inserted into grids such as policies, laws, and accords like the ones analyzed in this chapter.

As a language, Spanish is at the center, and Mayas, Garífuna, and Xinka, as *lenguas* continue to be a project of indigenous making—a project that, in turn and through the struggles that made this languages law possible, is meant to challenge such center.

Identity. The Mayans, Garífuna y Xinka languages are essential elements in national identity; their acknowledgment, respect, advancement, development and usage in the public and private spheres is oriented towards national unity in diversity and are meant to strengthen interculturalism between co-nationals.⁵²

The law is also enshrined in stagist (“advancement,” “development”), essentializing (languages), and totalizing (national unity) theories. Languages suggest an instrumental developmentalizing task for the peoples affiliated to Mayan, Xinka, or Garífuna. They and their languages are essential and matter as long as they can be inserted in the project of “national unity.” The motion towards national unity here suggest a pre-stage of nationhood and a desirable one that can come about if that which is *not national* passes to the seat of becoming a “*co-national*.” Similarly to other texts in the chapter, the Languages Law continues to make anthropological (language and languages communities, Mayans, Garífuna, and Xinka) borders official.

Usage. In the Guatemalan territory Mayas, Garífuna y Xinka languages can be used in the *languages communities in which they correspond*, in all their forms, without

⁵¹ This is the complete list of Mayan languages according to the Mayan Languages Academy: Poqomchi’, Achi’, Q’eqchi’, Ch’orti’, Kaqchikel, Poqomam, Sipakapense, Tz’utujil, Mam, Ixil, Sakapulteka, Uspanteka, Awakateka, Chalchiteka, Akateka, Chuj, Jakalteka, Q’anjob’al, Tektiteka, K’iche’, Itza’, Mopan. See <http://www.almg.org.gt/comunidades-lingueisticas.html>

⁵² Spanish original see appendix 2, item 15. *Ley de Idiomas Nacionales, Decreto Número 19-2003* (emphasis added).

restrictions in the public or private space, in educational, academic, social, economic, political and cultural activities.⁵³

Finally, “Mayan, Garífuna, and Xinca languages can be used in the communities,” there, “where they correspond” suggests their acceptance in certain places (for example the villages where they are spoken) and not on in others (for instance the capital city, and other urban centers). This is similar spatializing and linguistic territorializing logic to what we have seen in previous excerpts.

The National Languages Law (as well as the other policies discussed) are popularly known as battles won by the indigenous peoples after several years of struggle to open the anthropological border of the Guatemalan state. While the passing of this law is at times celebrated within the feelings of *presence—and inclusion*—that it affords for indigenous peoples and advocates, it is paradoxically necessary and insufficient, as both Derrida and Chakrabarty⁵⁴ warn us, to break through the problematic and/or *problématique* heritages from which it is written.

In-conclusion

Images do not simply reflect a subject, but constitute it. The photographs with which I introduced the chapter “functioned as clues in terms of the specific theoretical schemes that orient ‘the historian’s effort to shape an intelligible and usable past.’”⁵⁵ They also served as clues for specific schemes that orient a reading of how the Indian problem has been defined philosophically. Such terms that define the Indian as a social, political, and

⁵³ Spanish original see appendix 2, item 16. *Ley de Idiomas Nacionales, Decreto Número 19-2003* (emphasis added).

⁵⁴ Dipesh Chakrabarty, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference* (Princeton: Princeton University Press, 2000).

⁵⁵ Fernando Coronil, “Seeing History,” *Hispanic American Review* 84, no. 1 (2004): 4.

even ontological problem have shifted in the course of the late 19th, 20th, and beginning of the 21st centuries. The crafting of the policies shows complex dynamics of border drawing, location of centers, temporalizations and spatializations. Educational aspirations have been installed in a *problématique* logic where *lo indígena* is perpetually problematized, posed as a problem to be solved, as a task to be accomplished for more just education, as a project to protect the nation and the self (both us and them) from their own past and more atrocities.

Historicizing a past that is intelligible and usable is crucial for engaging with questions—generated from within education—on why things don't change. Why does Guatemalan education not move forward? Why indigenous peoples do not progress if we have (educational) policies in place that are to serve precisely the indigenous peoples' cause? The thesis, assumptions, logics, and history behind these very questions are hardly ever held in abeyance even in the face of closure when the desire is openings.

Interlude 2 *Century Normal School*



Photo courtesy of the *Fotografía Japonesa* Collection, CIRMA.

Located in Antigua Guatemala, a colonial and highly touristic city in the Panchoy Valley—*Pangán* for the Kaqchikeles,—Century Normal School (CNS) serves both local female students and many more travelling kilometers to receive an education as elementary school teachers. The school sits in the Kaqchikel region (as defined by the linguistic map of Guatemala and the religious/linguistic work of the Summer Institute of Linguistics in the country). Kaqchikel is classified as one of the officially recognized 22 Mayan languages in the Guatemalan state. As a majority Mayan language, and because of its predominance in this region, Kaqchikel is taught in CNS during the Indigenous Language class¹ (in 2012 when I was conducting observations in the school).

Antigua Guatemala (formerly *Santiago de los Caballeros de Guatemala*) was founded in 1543 by Spanish conquistadors. Antigua is the third capital of the Goathemalan Kingdom (today Chiapas, Belize, Guatemala, Honduras, Nicaragua, and Costa Rica). The first two capital cities were Iximche' and the Almolonga Valley. Archaeologically, Iximche' is

¹ *Idioma Indígena*

narrated as the pre-Columbian capital of the Maya Kaqchikel kingdom in the late post-Classical Period. Iximche' was a location of battle and alliance where Spanish military Pedro de Alvarado figures as the founder. After its partial destruction in the Santa Maria earthquake in 1773, the capital city moved from Antigua to *Guatemala de la Asunción*, or Guatemala City, 38 kilometers away from Antigua Guatemala. The architect Juan Bautista Antonelli (from what is now known as Italy) designed Antigua in 1543, and in 1979 it became a UNESCO World Heritage. Established as the Real Audiencia de Guatemala in 1549, Antigua was an important center for the Spanish Crown in colonial times. By 2012 it has grown as a tourist hub, a leisure escape for many, a high business center for the small local elite and for many international business wo/men. Many older Mayan men, women, and children street vendors from nearby villages converge here to offer their goods to mostly European, American, Canadian, and wealthy Latin American tourists but also to local *capitalinos* from Guatemala City who visit the town on weekends. Antigua is the preferred location for academic events and other gatherings of various kinds.

In this privileged location of the urban or semi urban setting, and its prestige built through almost 100 years of educating girls, CNS enjoys a reputation of which students, teachers, and parents are very proud. CNS opened its doors in 1915 during the administration of Manuel Estrada Cabrera. At the time of its opening, there was an absence in the region of "a center of teaching for women to broaden their knowledges."² Ever since its opening, CNS has prepared female teachers in Primary Instruction," "Urban Primary Education," or "Primary Education." After graduation, some of the students entered university, and many others started their teaching careers (this is at the time this research

² Stated in a diary kept in the school library.

was being conducted and prior to the teacher education reform (see chapter four)). Since 1915 many of the graduates have become educators, leading politicians, mothers, and businesswomen. As a Normal School, CNS has always been and continues to be publicly funded.

The longer history of Normal Schools in the Guatemalan context dates back in some historical accounts to 1835 and in others to 1871 in the Cádiz Cortes when schools were instituted both in Spain and overseas.³ In Guatemala, teacher education had a “false” start with the establishment of the Lancaster School in the early to mid 1830s. The Portuguese Antonio C. Coello was the first instructor. The early 1830s, much like the 1870s, the mid to late 1920s, and the mid 1940s were times of emergence for Normal Schools which charted a path in and through military governments, repressive governments, “democratic” governments, and neoliberal governments. During the 1870s several Normal Schools for males were opened throughout the nation (Quetzaltenango, Antigua, Chiquimila, etc.). Normal Schools for girls emerged from the mid to late 1890s. By 2011 there were 417 Normal Schools in the nation.

In 2012 CNS had a population of approximately 1,800 students. Over a hundred parents (many of whom wore *corte* and *güipil*) queued outside the school for hours

³ For more descriptive accounts of the histories of education in Guatemala, including teacher education see Carlos González Orellana, *Historia de la educación en Guatemala* (Guatemala: José de Pineda Ibarra, 1970). Alfredo Carrillo Ramírez, *Evolución histórica de la educación secundaria en Guatemala, desde el año 1831 hasta el año 1969*, 2 vols. (Guatemala: Editorial José de Pineda Ibarra, 1972). Enrique Estrada Sandoval, *Historia de la educación* (Guatemala: Editorial Oscar de León Palacios, 1993); Josefina Antillón Milla, “Educación, época contemporánea: 1898-1944,” in *Historia general de Guatemala*, ed. F. Rojas Lima, vol. 5 (Guatemala: Asociación de Amigos del País, Fundación para la Cultura y el Desarrollo, 1996), 559–74. For a critical analysis of some of this historiography see Bienvenido Argueta Hernández, “Análisis de las perspectivas étnicas en la historiografía de la educación en Guatemala,” *Istmo* 14 (2007): 1–33. For more on the history of Normal schools see for example, Mardoqueo García Asturias, *100 años de normalismo, 1830-1930* (Guatemala: Serviprensa Centroamericana, 1988). René Arturo Vilegas Lara, *La escuela normal que yo conocí* (Guatemala: Serviprensa Centroamericana, 1984). For more recent accounts of teacher education see for example, Samuel Fadul, “La formación de maestros en Guatemala,” in *Reforma educativa en Guatemala* (Guatemala: ASIES, Asociación de Investigación y Estudios Sociales, 1997); Bienvenido Argueta Hernández, *Censo de escuelas normales en Guatemala 2004* (Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2005); María de los Ángeles Akú Ramírez, “Entre la panificación y la improvisación: Políticas de formación de maestros de primaria en Guatemala y el Salvador” (M.A., FLACSO Guatemala, 2011).

aspiring for a placement for their daughters for the 2013 academic year. The Principal noted the school has capacity for 1,200 students, most of whom came primarily from the Sacatepéquez department, where the school is located, and from various rural towns in the Chimaltenango department. Several students have commutes that range from 15 minutes to 1.5 hours. Others rent a room in the city and visit their families in their hometowns at the weekend or during school breaks. A Kaqchikel teacher in the school noted that the majority of the students in the school do not speak Kaqchikel and several are ashamed of wearing “their” *corte* and *güipil*.

The classes in the teacher education curriculum I observed were: Indigenous language, pedagogy, philosophy, curricular design, and social science. Some of the classes were taught by alumni of the school who had either become experienced teachers or who had earned a university degree in an education-related field.

From 2013 CNS began implementing the *pre-service primary education teacher education* reform⁴ (see chapter 4). 2015, the year of its centennial celebration, will be the first time that CNS will not graduate teachers, but students [*bachilleres*] who, after three school years (4th-6th) with an emphasis in education, will have to attend university two more years in order to be eligible to teach in public schools.

⁴ *profesionalización del magisterio de educación primaria*

CHAPTER ● ●

Language Heritage(s)

Signpost One

In 2010 during an informal interview, Lidia,¹ a prominent indigenous and education leader in Guatemala, narrates a childhood memory in a classroom from sometime in the early 1960s.

I have more of a village vision, more of conviction, more of support for the boys and girls, because I understand the struggle. I *lived* that discrimination in school. Just recently when I was in a small school in Huehuetenango on Thursday, I was telling the teachers that I lived that painful life in school. In one of the most painful punishments that I have endured in my life, my third grade teacher put me on a shelf, like on a bookshelf because I did not speak Castilian. It was punishment for not saying “*buenos días*.” She left me there in front of all the Castilian speaking kids, *ladinos*, *mestizos*. That puts a mark on you. But it is not about vengeance, it is about willingness to work for kids not to suffer.²

Lidia’s experience of punishment, and discrimination is a moment of intensity (repeated by various research participants in interviews and anecdotes teachers told their student teachers during classroom observations), in which the construct of languages is used to define an indigenous (s)object. The early 1960s were years of intense activity to anthropologically define, linguistically order, and educationally shape *lo indígena* in times of inclusion by assimilation. In that memory (one Lidia notes is repeated even as a professional woman in a leading position), she is made as indigenous via exclusion and ridicule of what is not desirable in the classroom—that is a “Mam language” speaker incapable of even greeting in the official and colonial language. This pedagogical event emerges from the assumed matter of fact of language as a meta-construct, invented via

¹ All research participants’ names are pseudonyms.

² See Spanish original in appendix 4, item 1. Interview with Lidia Quiej, May 6, 2010.

scientific means, in combination with particular religious beliefs, which operates in ordering, sorting, and ranking kinds or species.

Signpost Two

It is 2012, fifteen years after the signing of the Accords for Firm and Durable Peace in 1996 which ended 36 years of armed conflict in Guatemala, a case difficult to summarize here as the terms of the conflict and its outcomes continue to be highly contested. However, one of the obvious outcomes in education is the National Base Curriculum (CNB), the largest curricular reform in recent Guatemalan history. The CNB is often narrated as a triumph of indigenous people's struggle for plurality in education. The CNB incorporates the teaching of "indigenous languages" in the area of Communication and Language L2 or L1 towards multi- and inter-culturalism.

Angela teaches Kaqchikel (linguistically classified as one of 22 Maya languages in Guatemala, see chapter one), her "mother tongue" as she calls it which is also some of her students' first language. She begins her pre-service teachers' class with a greeting in Kaqchikel followed by a song.

Q'ejolonik B'ix

¿Ütz' iwach ixtani? [How are you, misses?]

Ütz iwach [How are you?]

Ütz' matyox [Fine, thank you]

¿Ütz' iwach ri ate' atata? [How are your mother and your father?]

Ütz' matyox [Fine, thank you]

Ri tz'ib'äl

Rin ko' jun nutz'ib'ab'äl [I have a pencil]

Nitz'ib'än, nitz'ibän [That writes, writes]

Nitz'ib'äj ajilab'al [writes numbers]

Nitz'ib'äj rub'i nute' [writes the name of my mother]

Rin 'ko jun nutz'ib'ab'äl [I have a pencil]

Nitz'ib'än, nitz'ibän [writes, writes]³

Next week is exams week. Angela goes on to give the students the “themes” that they will be tested on in the exam: the vegetables, the rodents, and the fruits. Before proceeding to check and grade the student’s notebooks to ensure they are keeping their notes and are up-to-date (a customary assessment practice for most teachers in this and other schools), Angela presents a request for the students. “Please girls, I am asking you, write in your notebooks [...so that] when the supervising teacher [during student teaching] asks you, can you teach the kids Kaqchikel? [...]”⁴ Surprised with the student’s negative response, she continues

How come? Yes! That’s why I need you to keep your notebooks, you have material there. You can teach them the numbers, the parts of the body in Kaqchikel, the songs that we know [...]. Don’t make me look bad. And not only me, also the school, because “in Century Normal School they are not teaching them well.” [...] Let me anticipate what I need for us to work a lot on didactic materials. You will have to make an album with drawings or whatever as teachers you consider you can teach the kids in Kaqchikel [...]. You are being educated to be teachers and you are creative. You are going to invent games on how to teach the kids the Kaqchikel vocabulary, so in this unit, please, I am going to need lots of creativity. [...] The Kaqchikel vocabulary is infinite. I have a booklet [...]. In this unit, I can give you more vocabulary so you can copy it, make your own binders, and choose from there.”⁵

Angela devotes the rest of this class time, and the next two weeks to checking students’ notebooks one by one. Her last instruction for the day is for students to make a cover for

³ Classroom observation (communication and language L2/L1 class), July 24, 2012. This is copied directly from the teacher’ handwritten transcription. Any discrepancies with other *variantes dialectales* [dialects] or “the standardized” form of Kaqchikel should be understood in the diversity within which people interact in the languages they learned—in this case the one the teacher grew up with in San Antonio Aguas Calientes. The English translation is based on the Spanish version that the teacher also provided. I thank Magdalena Aju for revising the transcription of the song in Kaqchikel.

⁴ See Spanish original in appendix 4, item 2. Classroom observation (communication and language L2/L1 class), July 24, 2012.

⁵ See Spanish original in appendix 4, item 3. Classroom observation (communication and language L2/L1 class), July 24, 2012.

the next unit in their notebooks, “a drawing related to Kaqchikel. You can choose a *nahual*. You already have the chart with the *nahuales*.”⁶

Condemning the use of indigenous languages within a classroom greeting in the 1960s (signpost one), and an indigenous teacher in *corte* and *güipil* opening the class with a greeting in an indigenous language in 2012 (signpost two), marks what is understood as a crucial turn. The two signposts signal curriculum performance which in distinct and also similar ways exemplifies language, which as an object of scientific inquiry, serves as a marker of difference in the re/making of indigenous as a kind of people. In processes of indigenous identification, language serves as a strategy of stabilization and has become so taken for granted that it is worth examining for curricular purposes in this chapter.

This chapter is a historical examination into language heritages, or the heritages of language, that is the activities, tactics, and modes of reasoning difference that privilege language in both the making of indigenous (s)objects and setting the horizon of enactment of curriculum and educational aspirations.

While the previous chapter focused on law as the field of expert knowledge, the focus of this chapter is linguistics intertwined with religion, its experts, and expert knowledges in the making of *lo indígena*. The analysis I offer takes a step to the side in order to interrogate what permits language as a main category to order what is

⁶ See Spanish original in appendix 4, item 4. Classroom observation (communication and language L2/L1 class), July 24, 2012. In the context of this lesson, and as commonly understood in Mayan cosmovision, *Nahuales* refer to the visual representations or symbols that accompany each of the 20 days of each month in the Colq'ij calendar. The names of these *nahuales* are B'atz', E, Aj, I'x, Tz'ikin, Ajmaq, No'j, Tijax, Kawoq, Ajpu, Imox, Iq', Aq'ab'al, K'at, Kan, Kame, Kej, Q'anil, Toj, Tz'i'. For more on *Nahuales* see, for example, Ajpub' Pablo García et al., *Ruxe'el Mayab' k'aslemäl = Raíz y espíritu del conocimiento maya* (Ciudad de Guatemala: Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica PROEIMCA, Componente Nacional Guatemala : Universidad Rafael Landívar, Instituto de Lingüística y Educación, 2009); Eduardo León Chic, *El corazón de la sabiduría del pueblo maya = Uk'u'xal ranima' ri qano'jibal* (Iximulew [Guatemala]: Fundación Centro de Documentación e Investigación Maya, 1999).

(im)possible to think and do in curriculum addressing diversity. Language (i.e. Kaqchikel, Spanish, etc.) will be treated as a historical, cultural, and political category upon which difference is demarcated, and the frontiers of multiplicity are delimited.

The analysis draws from journals that are primarily for teacher education. Journals are produced in expert activities, and are an exemplar of the tactics and modes of reasoning circulating at particular historical moments in the indigenous event. The journals document the activities generated from academia, the government, and the church. As printed material, and within a logocentric heritage, the journals are a privileged and respected source of/for education (that is the education of those who could have access to them). I put these journals in dialogue with teacher education classroom dynamics to invite in the performativity (in the effects produced)⁷ of language heritages in curriculum and indigenous making. Studying classrooms as an attempt to trace educational matters in their performativity is hardly an educational and policy research practice in Guatemala. Interestingly, educational policies and curricula, ostensibly practical and empirical, hardly ever examine their own effects—and even less the effects of the heritages upon which they are predicated—inside schools and classrooms.

The chapter is divided into five sections, each dedicated to the heritages that inform the centrality of language as it becomes salient in moments of intensity from the turn of the 20th century. The first section locates the centrality of language within larger colonial practices and engages the invention of language within the context of coloniality. In the second section, the activities, desires, and aspirations of a mission are addressed in an effort to begin understanding how a religion-science tactic emerges and is enacted in the

⁷ Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (New York: Routledge, 2006).

making of indigenous kinds. Section three takes up comparative linguistics, which invents and orders languages reproducing representation via “Europe.” Comparative linguistics enacts a strategy of stabilization inscribed in gestures of language revitalization in education. Section four interrogates arboreal or root-tree principles from which an assumed whole, as the origin of identities, delimits multiplicity. The presumed unity of origin, too, authorizes the revitalization project. Finally, section five engages with logo- and phono-centrism as it perseveres to define the “Indian” from least the late 18th century, and in ordering teacher education practices in the 21st century.

Before entering the first section, an important consideration is that the “colonial period” is far outside the archival examination in this chapter and dissertation. Therefore, the first section does not include primary sources or engage in close analysis of how language as a colonial invention was exercised in Guatemala particularly during that period. The subsequent sections are more specifically dedicated to that kind of analysis and particularly in the 20th and 21st centuries. The task of the first section is to draw attention to the logics that serve as foundation for the heritages of language in curriculum in the present.

Language Invention and Coloniality

The existence of the Kaqchikel course offered through the curriculum *Área de Comunicación y Lenguaje L2* (or *L1*) in Guatemala’s 2003 National Base Curriculum (CNB in Spanish) is, in recent history, the outcome of indigenous struggles for a multi-intercultural curriculum. This celebrated outcome is possible in the heritage of language itself as an invention, the invention of languages as separate and enumerable entities, and linguistic

territorialization. For example, Kaqchiquel as well as German, Xhosa, Mam, French, Latin, Popti, Sanskrit, Swahili, Chinese, and the meta-construct of “language” are an invention reasoned through notions of separability and enumerability (i.e. there are 22 Mayan languages, South Africa has 7 languages, and there “7,102 living languages in the world”⁸), and territorialization (in Guatemala, Sacatépequez, Chimaltenago, Guatemala, Baja Verapaz, Sololá, and Suchitepéquez are Kaqchikel territories). Before engaging with this set of heritages of language, I briefly locate them within the colonial practices from which they emerged.

The making and increasing privileging of language (indigenous or not) in education owes a great deal to colonial encounters⁹, encounters that stem from European practices of describing, sorting, bounding, enumerating, experimenting with (what were becoming European) ideas about language, and writing about the alien languages “Europeans” encountered.¹⁰ The invention of language (and later its study as an object of scientific inquiry) was part of the impulse to pursue colonial interests: sometimes to “facilitate barter, movement, and assimilation through conversion,”¹¹ to “garner honors and rewards from the Spanish Monarch or to entice investors for future ventures.”¹² Sometimes they

⁸ <http://www.ethnologue.com/world>

⁹ The history of the invention of language and through colonial encounters has been thoroughly documented. For Latin America, see for example James Lockhart, *Nahuas and Spaniards: Postconquest Central Mexican History and Philology* (Stanford: Stanford University Press, 1991); Walter D. Mignolo, *Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 1995); and Elizabeth Hill Boone and Walter D. Mignolo, *Writing Without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes* (Durham: Duke University Press, 1994).

¹⁰ Joseph Errington, “Colonial Linguistics,” *Annual Review of Anthropology* 30, no. 1 (2001): 19–39. See also Joseph Errington, *Linguistics in a Colonial World: A Story of Language, Meaning, and Power*, 1st ed. (Malden: Wiley-Blackwell, 2007).

¹¹ Stephen Greenblatt, *Marvelous Possessions: The Wonder of the New World*, 1st ed. (University Of Chicago Press, 1992), 104.

¹² Maria M. Portuondo, “Conquistadors as Scientific Observers: Early Spanish Instructions for Travelers” (Instructions, Questions, and Directions: Learning to Observe in Early Modern Scientific Travel, Max Planck Institute, Berlin, 2012).

were to admire and organize, as “tribes” and “ethnicities.” Sometimes to evangelize, for people’s good, and to protect ourselves. Sometimes to understand, and sometimes to invade, in plantation and extractive economies in the 19th century. Sometimes to write linguistic descriptions whose effects, within a metaphysics of presence, could reach far in time and space. Sometimes to develop “empirically accurate, isomorphic mappings of artificial written symbols onto speech sounds”¹³ in order “to fix them to familiar orthographic conventions.”¹⁴ Sometimes in the 20th century “to preserve tribes from chaos”¹⁵ aided by phonemics. Sometimes for the good of humankind, and in this century, human rights.

The *invention of language* refers to the identification, delimitation, mapping and description, for example in “grammars” and dictionaries (see for example Daniel G. Brinton’s 1884 Kaqchiquel Grammar, and Harry McArthur’s 1959 Xinka vocabulary list in *Lenguas de Guatemala*¹⁶), of people’s complex engagement with their “life-worlds” and the creative projections of their “world views” via an ideology of essences. The invention of language analytically underlies, not the origins of “languages,” because as Sifree Makoni and Alistair Pennycook explain, “languages pre-existed the naming.”¹⁷ This also relates to Bruno Latour’s theory of relative existence, as I have described in the introductory chapter,

¹³ Errington, “Colonial Linguistics,” 21.

¹⁴ Ibid, 21.

¹⁵ Kenneth L. Pike, *With Heart and Mind: A Personal Synthesis of Scholarship and Devotion* (Adult Learning Systems, 1996).

¹⁶ Daniel G. Brinton, *A Grammar of the Cakchiquel Language of Guatemala* (Philadelphia: McCalla & Stavely, Prs., 1884); McArthur cited in Marco Vinicio Mejía Dávila, “El Xinka Histórico: Una Investigación Bibliográfica,” *Winak: Boletín Intercultural* 4, no. 1 (1988): 3–64; and Marvin Keene Mayers, Julio Vielman, and Seminario de Integración Social Guatemalteca (Organization), *Lenguas de Guatemala* (Guatemalade: José de Pineda Ibarra, 1966).

¹⁷ Sifree Makoni and Alastair Pennycook, eds., *Disinventing and Reconstituting Languages* (Multilingual Matters, 2006), 10.

where the question is not whether language did or did not exist before or after colonial practices and aspirations. The colonial is in fact not an “absolute demarcation between what has never been there and what has always been there.”¹⁸ The invention of language analytically also underlies—in its colonial linguistic heritage, beyond language being relatively real and relatively existent—how naming, simultaneously with other modes of reasoning, practices, and faith called into being what today we refer to as languages which has real implications in the lives of people. Examples of these are Lidia’s discriminatory experience and Angela’s preoccupation that her student teachers accept the challenge of educating their future students in the Kaqchikel language thus extending what she understands to be her cultural and linguistic legacy.

Along with the invention of languages, as Makoni and Pennycook argue, also came the notion of languages as *separate* and *enumerable* entities. This arithmetic logic of ordering complex milieus is part of a broader project of governmentality.¹⁹ This logic is Eurocentric in nature and passion, as Edward Said²⁰ put it, for observing, coding, and attempting to grapple with everything that is non-European, “the orient,” “the rest,” the alien, the bewildering diversity. Separating and counting languages works with what Errington describes as “assumptions about a given naturalness of monoglot conditions” that European explorers employed to regulate and balkanize the “problematic babel like

¹⁸ Bruno Latour, “On the Partial Existence of Existing and Nonexisting Objects,” in *Biographies of Scientific Objects*, ed. Lorraine Daston (Chicago: University of Chicago Press, 2000), 257.

¹⁹ Michel Foucault, “Governmentality,” in *Power: The Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*, ed. James D Faubion, vol. 3, 3 vols., *The Essential Works of Foucault* (London: Allen Lane, 2000), 201–22.

²⁰ Edward Said, *Orientalism* (New York: Vintage Books, 1979).

conditions”²¹ of the overwhelming linguistic diversity they eventually (and confusedly) recognized.

In the charting of territory,²² in the colonial, Christian, evangelical, and later scientific projects, languages have been linked to geographical space—what Makoni and Pennycook and Errington call *linguistic territorialization*.²³ That is “the capacity of linguistics to concretize and normalize the territorial logic of power exercised” over sub-Saharan Africa, Southeast Asia, parts of Latin America, for instance, by English, French, Belgian, Dutch, and Spanish colonial authorities.²⁴ The territorial logic of power, Errington explains, was a reproduction of European modes of territoriality to control people and their relationships within a geographic area “which assumed bounded linguistic *cum* cultural homogeneity among national citizenries within sovereign European states.”²⁵

Guatemala is an instance of how this logic is translated in the 20th century to determine the geographic limits of indigenous languages that takes place through common survey practices. According to Jorge Ramón González-Ponciano in 1938,²⁶ a survey of

²¹ Errington, “Colonial Linguistics,” 23.

²² For a sample analysis of early colonial practices of observation and description of the land and people through *capitulaciones*, see for example Portuondo, “Conquistadors as Scientific Observers: Early Spanish Instructions for Travelers.”

²³ Sifree Makoni and Alastair Pennycook, eds., *Disinventing and Reconstituting Languages* (Multilingual Matters, 2006), and Errington, “Colonial Linguistics.” The territorial, however, not as in fictive land demarcations within an administrative and legal apparatus, but in cosmologies of what is referred to as *mother earth*, is paramount in disinventing the centrality of the human that is also key to the larger disinventing provocation that Makoni and Pennycook pose. And yet the logics of fixing peoples and identities to languages and territory is insufficient to the complexities the common phenomena of mobility and migration. Guatemala, as many other countries, has a long and recent history, and a difficult present, of highly (‘internally’ and ‘internationally’) displaced peoples and forced migration of various sorts.

²⁴ Errington, “Colonial Linguistics,” 23.

²⁵ Errington, “Colonial Linguistics,” 23.

²⁶ Other exercises of linguistic territorialization prior this were Stoll’s maps of 1884 and 1886; Cyrus Thomas and John R. Swanton, 1911; William Gates, 1920, and 1932 (see Jose Antonio Villacorta Calderon, Francisco Hernandez Arana, and Francisco Diaz Gebrita Quey, *Memorial de tecpán Átitlan* (Guatemala: Nacional, 1936)); Fredrick Jonson, 1940. Jorge

indigenous languages was conducted throughout the country employing 24 words in Spanish and their translation in indigenous languages.²⁷ The data generated from this and other surveys conducted in 1946 by the Indigenist Institute (see chapter three) were used to more precisely delimit the borders of indigenous languages. Though the borders constantly change, the linguistic territorializing logic that produces them, alongside separability and enumerability, also produces effects in education.

Complaints in various regions of the country emerge because, unlike Angela who is a Kaqchikel speaker in a Kaqchikel speaking region, teachers are assigned and given government contracts to teach in areas where they do not speak the language spoken in the community or any other Mayan language. This practice is understood to be counterproductive to the bi-/muti-lingual education agendas reinforced by advocates of indigenous language education pro-diversity and inclusion. In “multilingual regions” of the country, such as Ixcán, the policies that make reference to providing services, like public education, in the languages of the specific regions (see for example the Indigenous Languages Law) become irrelevant in classrooms populated with students from multiple “linguistic communities” (see interlude four). While demands for teachers who speak the languages of the communities they serve, and for services to be rendered in the local languages may be valid under a linguistic territorialization logic, little attention is drawn to how that same logic may disallow participation and promote exclusion in the impulse to include. Disputes over belongingness (those who belong and those who don’t), discourses

Ramón González-Ponciano, “De la patria del criollo a la patria del shumo: Whiteness and the Criminalization of the Dark Plebeian in Modern Guatemala” (Ph.D. Dissertation, Anthropology, University of Texas-Austin, 2005).

²⁷ These translations, according to González-Ponciano, were supplied by schoolteachers in the municipalities throughout the nation. How the survey was designed and conducted is unclear. González-Ponciano, “De la patria del criollo a la patria del shumo: Whiteness and the Criminalization of the Dark Plebeian in Modern Guatemala.”

of minorities vs. a majority, and order of arrival (we were here first, they came after), though profoundly harmful, are left intact when language territoriality as well as separability, and enumerability (a set of language heritages) are undisputed. That languages *are*, and *are countable*, and *are different* from one another is necessary and at the same time insufficient to engage with the set of concerns that are in and surround the question of diversity and inclusion.

While remaining aware of this necessity and insufficiency, for educational purposes, it is worth meditating about what curricula could be carved out in the ambivalent, contingent, strange, and familiar scenarios of, for example, teachers who “don’t speak the languages of the communities,” *and* those who do? What classroom (and community) events could be invented, given the current conditions, to turn “harmful” historical legacies inside out? What educational debates, exchanges, and interactions could be generated at all educational levels in denaturalizing language/s as determinants of who we are, who we should become, and where we belong? The centrality of “language/s” not only in determining ontology, but also in orienting education, and aspirations for inclusion and justice is salient in more recent moments of intensity in the 20th century.

The Conversion Mission: The Religion-Science Tactic in the Making of a Kind

The pluralism paradigm that sponsors multi-/inter-cultural curricula that aspires to repair historical wrongs owes a great deal to 20th century Christo-centric linguistics and Biblio-centric Protestant activities. The intense missionary heritage, upon which language becomes central can be traced in various evental moments of indigenous making. That mission heritage is still present in schools. Presence not only refers to the physical



From left to right. R. R. Gregory, Secretary of the American Biblical Society[;] [Lic. Antonio Goubaud Carrera, Director of the National Indigenist Institute] [;] Mrs. Nora de Burgess- Translator of the New Testament to the Quiché dialect[;] Guatemalan President - Dr. Juan José Arévalo Bermejo[;] Ignacio Xec - Quiché translator[;] Rosendo Peñaloza -Mam translator, Rev. H. Deidley Peck - Translator of the New Testament to the Mam dialect[;] Rev. H. Stanley Wick – Missionary in El Quiché [;] Miss Ignacia Xoc – Quiché teacher in Quetzaltenango. Picture taken March 22, 1948. National Palace, Guatemala. (Caption handwritten on the back of the photograph by Antonio Goubaud Carrera. Photo courtesy of the Juan José Arévalo Collection, CIRMA.)

presence, at the time this research was conducted, of Protestant missionaries in classrooms (as in the Guatemalan University), or Catholic school buildings (*Jóvenes* Institute) where indigenous youth are educated to become teachers, but also in the classroom materials produced by missionary work that are consumed by teacher educators and student teachers. The Summer Institute of Linguistics (SIL), Evangelical at its inception, is no longer operating officially in Guatemala as it was in the 60s and 70s, but its teachings and the ideas the missionaries espoused are ever present in education oriented towards indigenous peoples. Protestant aspirations intertwined with Catholic (primarily Jesuit and

La Salle) social justice agendas inform much of the language-related curricula in teacher education classrooms today. This section will focus on moments of intensity around the SIL, and indigenous making via Protestant linguistics. The animating efforts in this section are not to draw boundaries between Catholic and Protestant missions, nor to address the specificities of their intervention, but rather to begin understanding how a religion-science tactic emerges and enacts the making of indigenous kinds.

Guatemala, Mayan peasants, and Kaqchikel peoples are the cradle of the joint American fundamentalist protestant-linguistic project of what later became the dual identity of the SIL and the Wycliffe Bible Translators (WBT). At the end of the 20th century, the WBT was one of the world's largest mission organizations, and the SIL was its scientific incarnation.²⁸ The founder of the mission, William Cameron Townsend, son of a Presbyterian minister, came on his first mission to Guatemala in 1917 (until 1932). The mission entailed "evangelization of the world" in order to "pave the way for the second coming of Jesus Christ."²⁹ His mission amongst Mayan peasants was connected to what he called the "'oppression' of the Maya and saw [how] it extended to the treatment meted out

²⁸ Todd Hartch, *Missionaries of the State: The Summer Institute of Linguistics, State Formation, and Indigenous Mexico, 1935-1985*, 1st ed. (Tuscaloosa: University Alabama Press, 2006). In 1975, "the WBT/SIL had a reported income of US \$16,900,000," and was the sixth richest Protestant Missionary organization. Søren Hvalkof and Peter Aaby, *Is God an American? An Anthropological Perspective on the Missionary Work of the Summer Institute of Linguistics* (International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA), 1981), 10. By 1979, Nora England writes citing Hvalkof and Aaby, the SIL/WBT had "3,700 members working with approximately 675 different languages in 29 countries, making it the largest protestant missionary society in the world with regard to members sent abroad [from the United States]." Nora England, "Is God an American?: An Anthropological Perspective on the Missionary Work of the Summer Institute of Linguistics by Søren Hvalkof and Peter Aaby," *American Anthropologist* 85, no. 3 (September 1, 1983), 711. England is a recognized linguist and scholar amongst many of the sociolinguists she trained in Guatemala. Many of these scholars work in sociolinguistics training themselves, in education-related activities such as textbook production, making standardized tests, teacher training, the Ministry of Education, policy, international cooperation with US-AID, and the German cooperation, amongst other public and private engagements.

²⁹ David Stoll, "Words Can Be Used in So Many Ways," in *Is God an American? An Anthropological Perspective on the Missionary Work of the Summer Institute of Linguistics*, ed. Søren Hvalkof and Peter Aaby (International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA), 1981), 25.

by the *ladino* (non-Indian) to Indian converts.”³⁰ Townsend “dedicated himself to building Mayan churches in vernacular rather than Spanish, by working with Mayan evangelists, translating the New Testament into Kakchiquel Maya, and experimenting with bilingual education.”³¹ Speaking at a summer institute, this is what Townsend told Bible Translators:

For the Cakchiquels I had established five schools. I had established a hospital. I had established a printing program, a bit of agriculture, and a Bible institute. And I had translated the New Testament. I had always wanted a rounded-out program. That is what I dreamed of for the Cakchiquels (sic).³²

The history of the “indigenous struggle” discourse vis-à-vis education and languages *alongside* scientific claims emerges amongst Townsend’s initial aspirations for the Kaqchikeles, as well as alongside negotiations and compromises of the Protestant mission to penetrate “native” communities. After linguistics and survival training, the American translators (and later linguists) participated in moving *lo indígena* into a domain of scientific inquiry in which it could be observed and manipulated.³³ With training and field assignments, the becoming-scientists/experts collected ethnographic and ethno-linguistic data “to obtain knowledge of the culture as well as the language of the group.”³⁴ Through the field missions, selected informants, and in the laboratory-like conditions of the SIL headquarters in Guatemala City,³⁵ the knowledge produced in Biblical translations,

³⁰ Ibid., 25.

³¹ Ibid.

³² William Cameron Townsend and Richard S. Pittman, *Remember All the Way* (Wycliffe Bible Translators, 1975), 7.

³³ For more on the SIL and its beginnings as Camp Wycliffe in 1935 see Stoll, “Words Can Be Used in So Many Ways,” and also David Stoll, *Fishers of Men or Founders of Empire?: The Wycliffe Bible Translators in Latin America* (London: Zed Press, 1982).

³⁴ Hvalkof and Aaby, *Is God an American?*, 11.

³⁵ Would it be possible to draw a connection to Columbus taking Indians captive in an attempt at “intercultural communication” and Christianizing (though in the experience of the SIL no physical force was employed)? From Columbus’ diary quoted in Greenblatt: “They should be good and intelligent servants for I see that they say very quickly everything that is said to them, and I believe that they would become Christians very easily, for it seemed to me that they

dictionaries, grammars, linguistic maps, textbooks, tests, etc., became empirical reality by rendering cultures, languages, and later modes of ontological identification. Crucial to this rendering process was the “people in the communities who mastered the language of each of them” because “foreigners could not do all of that work without the tight collaboration [with people in the communities].”³⁶ The people in the communities, in Ian Hacking’s analytics, are the people to be categorized, the moving target whose anthropological borders continue to be delineated in the recalcitrant impulse to stabilize, render transparent, enumerable, and separable by scientific means. This religion-science horizon of enactment³⁷ consolidated in this moment of intensity is made possible in the strategic move to separate science from religion in the missionary identity.

But this separation comes about just as the existence of the Protestant conversion mission was threatened in the 1930s. Politics of anti-American and anti-ecclesiastic resistance of social movements in Mexico at the time, and Townsend’s religious supporters’ rejection of Mexican president Lázaro Cárdenas, a “Bolshevik” and follower of “satanic Marxism,” triggered the strategic move to separate the mission into two entities. In 1942 the WBT and the SIL were incorporated in the U.S. as two separate entities. The WBT was the religious side of Bible translation maintaining relations with religious groups, raising money, and recruiting personnel at home in the U.S. The SIL continued to export the

had no religion. Our Lord pleasing, at the time of my departure I will take six of them from here to Your Highness in order that they may learn to speak. No animals did I see on this island except parrots (*Diario*, 67-9). Greenblatt, *Marvelous Possessions*, 90. Informants were brought to the SIL’s base because “better working facilities are available and the translation work is uninterrupted by outsiders or by problems of everyday village life.” Hvalkof and Aaby, *Is God an American?* 11-12.

³⁶ See Spanish original in appendix 4, item 5. David Henne, “Breve historia del Instituto Lingüístico de Verano de Centroamerica,” *Winak: Boletín intercultural* 2, no. 1 (1986): 32.

³⁷ Bernadette M. Baker, *William James, Science of the Mind, and Anti-Imperial Discourse* (New York: Cambridge University Press, 2013).

mission abroad as scientific and linguistic initiatives that fit into local government's efforts to grasp the socioeconomic realities of indigenous communities.³⁸ Through the SIL Townsend earned contracts with governments in Latin America. Claiming to be non-sectarian, and with President Cárdenas' blessing, Townsend was welcomed by Mexican indigenists, and, years later, the SIL was officially incorporated through the Indigenist Institute in Guatemala during the reformist presidency of Juan José Arévalo (1945-1951)(see group image above). During and after the "democratic spring" of the Arévalo and then the Árbenz (1951-1954) administrations, the SIL, its linguists, and anthropologists were crucial in the integrationist experiment mobilized by the Seminary of Social Integration, and its commitment to alphabetization, and castilianization³⁹ of indigenous peoples. After the democratic spring, the linguistic-scientific-educational mission was focused on countering communism.⁴⁰

Other than a reference to the "holy scriptures," justified by the moral imperatives for development and improvement via literacy and the printed text, the SIL's goals were non-ecclesiastical to reflect its scientific tenor: 1) research linguistically and culturally the autochthonous groups in the country and publish the findings; 2) translate sections of the

³⁸ González-Ponciano, "De la patria del criollo a la patria del shumo: Whiteness and the Criminalization of the Dark Plebeian in Modern Guatemala."

³⁹ Castilianization as a tactic of people-making had been in operation in emergent pedagogic discourses from the late 19th century. A report of a commissioned paper produced in the first Central American Pedagogic Congress in 1894 states "the indigenous that speaks Castilian, that dresses like the Europeans, we will not call him Indian, we will not differentiate him from the mixed race." See Spanish original in appendix 4, item 6. *Primer congreso pedagógico centroamericano: primera exposicion escolar nacional* (Guatemala: Tipografía Nacional, 1894), 182.

⁴⁰ Literacy, González-Ponciano argues, served as an instrument to grasp the socioeconomic reality of indigenous peoples with the partnering support of entities such as the SIL and the Inter-American Cooperative Service for Education (SCIDE). Out of this literacy experiment emerged "scientific initiatives" to improve indigenous peoples living conditions. Though these American partnerships were challenged and interrupted (both SCIDE and the SIL), "North American technical personnel, linguists, and anthropologists participated in the Guatemalan educational experiment of the revolutionary governments, and integrationist initiatives in the counter revolution in 1954." Integrationism's priority was castilianization and alphabetization to "ladino-ize indigenous peoples and combat communism." González-Ponciano, "De la patria del criollo a la patria del shumo: Whiteness and the Criminalization of the Dark Plebeian in Modern Guatemala," 85.

Holy Scriptures to support the development of written literature; 3) collaborate with public and private literacy and bilingual education programs; 4) serve the basic necessities of communities where members [of the SIL] are based; 5) train suitable people, both beginning readers and advanced students, on linguistic concepts, anthropology, bilingual education, and translation.⁴¹ Rather than what in recent years has been referred to as “linguicide,”⁴² Townsend and other SIL members’ interest was in using the indigenous language because “Christianity should reinforce the culture rather than undermine it.”⁴³ This approach favored indigenous church-building.

Employing principles of bilingual education, “experimental projects” on alphabetization were conducted, for instance, by American field workers, linguists, and Guatemalan classroom teachers in the late 1950s, and early 1960s in rural areas of Alta Verapaz and the Ixil region.⁴⁴ The booklets being produced were field tested for their effectiveness in accelerating Spanish language literacy in indigenous children, and later served in the production of similar materials for other regions.⁴⁵ The design of these materials, however, relied on prior studies which, under the expertise of linguists-

⁴¹ See Spanish original in appendix 4, item 7. Henne, “Breve historia del Instituto Lingüístico de Verano de Centroamerica.”

⁴² See Tove Skutnabb-Kangas, *Linguistic Genocide in Education, or Worldwide Diversity and Human Rights?* (Mahwah: L. Erlbaum Associates, 2000), and Amir Hassanpour, “The Politics of A-Political Linguistics: Linguistics and Linguicide,” in *Rights to Language: Equity, Power, and Education*, ed. Robert Phillipson (Mahawah: L. Erlbaum Associates, 2000), 33–40.

⁴³ Stoll, “Words Can Be Used in So Many Ways,” 33.

⁴⁴ Jaime Bucaro, “Historial de IIN 1945-1956: Instituto Indigenista de Guatemala: Informe de sus trabajos y actividades” (Guatemala, n.d.).

⁴⁵ González-Ponciano, “De la patria del criollo a la patria del shumo: Whiteness and the Criminalization of the Dark Plebeian in Modern Guatemala.”

anthropologists such as Mark Hanna Watkins⁴⁶ and Norman McQuown, established the “fundamental phonemes” and a “generalized dialect” for each of the main “tongues” in the country.⁴⁷

These are but a few instances of how the scientific, through the linguistic, performatively acted to delimit the frontiers of a kind of people, and upon which their subsequent divisions into countable subgroups were made. *Lo indígena* was being defined and refined through processes of observation, experimentation, and verification of (indigenous) languages. At the same moment, the impulse to convert (castilianize) the newly reconstituted *indígena* into that which was not (Spanish speaking, European-like), created a looping effect of a perpetual Indians-as-a-kind-of-people to be made in relationship to that which “they were not.” These religion-science tactics, seemingly dual in the making-up of people in their own terms (dialects, fundamental phonemes), and in relationship to that which they should become (literate, suitable people, with comprehension) generated a template on which educational aspirations are ordered today.

Comparativism, Representation, and Language Revitalization

Lidia’s painful experience (in signpost 1) took place as linguistic research and missionary expeditions produced knowledge upon which her processes of identification (as

⁴⁶ According to Denis Casey, Watkins traveled throughout the department of Alta Verapaz, Chimaltenango and Sacatepéquez for two weeks, with several others doing detailed “field work” in Patzún, Chimaltenango. “The investigation involved lengthy considerations of the *morphology*, *syntax*, and *phonetics* of the language.” The outcome was an alphabet using Spanish language sounds for the Kaqchikel language. Later by request of the Maryknoll missionaries, and more fieldwork in Huehuetenango, Watkins also developed alphabets in the Mam and Q’anjob’al languages based on vowels and consonants. These linguistic anthropological developments served as the basis for literacy training in public schools in 1948, and the fabrication of booklets (*cartillas*). These didactic materials would be “used later by staff members at the *Instituto Indigenista* for teaching Spanish speaking Guatemalans the native languages.” Dennis F. Casey, “Indigenismo, the Guatemalan Experience” (Ph.D. Dissertation, History, University of Kansas, 1979), 281-282.

⁴⁷ Bucaro, *Historial de IIN 1945-1956: Instituto Indigenista de Guatemala: informe de sus trabajos y actividades*, 10-11.



"Indian Girls at the festival of Minerva." San Miguel Chicaj, near Rabinal, Baja Verapaz. Photographer: Gustav Eisen. Date: 1902 (Caption in original. Photo courtesy of the Gustav Eisen Collection, CIRMA).⁴⁸

an indigenous child in need of conversion) depended. Conversion from *indigenous tongues* to the *Spanish language*, from *oppressed Bible-less* to *print and Bible-literate converts*, and from *non-civilized* to *civilized* all relies on late 19th century pedagogic civilizational tactics via Castilian as a "first rank" language⁴⁹ and the heritages of comparative philology that underlie it. This section is dedicated to another language heritage: comparativism. This

⁴⁸ For more on the *Minervalias*, see, for example, Jorge Luján Muñoz, "Un ejemplo de uso de la tradición clásica en Guatemala: Las 'minervalias' establecidas por el presidente Manuel Estrada Cabrera," *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala* 2 (1992): 25–33; Catherine Rendón, *Minerva y la palma: El enigma de don Manuel Estrada Cabrera* (Guatemala: Artemis Edinter, 2000); Maynor Carrera Mejía, "Las fiestas de Minerva en Guatemala, 1899-1919: El ansia de progreso y de civilización de los liberales," *Portal Historia Centroamericana*, 2009, 1–13.

⁴⁹ "Trabajos de las comisiones de ponencia: tema I. dictamen," 181.

heritage reproduces and is made possible by representational modes of reasoning that underlie language revitalization activities.

Fundamental to the comparative philology enterprise⁵⁰ was the invention of language families or language groups via grammatical elements in which both “indigenous tongues/vernacular” and the “Spanish/Castilian language” can be located. The driving passion of comparative philology experts was, as Tomoko Masuzawa noted:

the exaltation of a particular grammatical apparatus: *inflection*. [...] Inflection was construed as a syntactical structure resulting naturally and directly from the innermost spiritual urge of a people (*Volk*), and as such it was said to attest to the creativity and the *spirit of freedom* intrinsic to the disposition of those who originated this linguistic form.⁵¹

Inflection or “*flexia*” is what the German philology visionary and son of a Lutheran pastor Friedrich von Schlegel (1772-1829) called the grammatical technique where words are “comprised of roots and additional elements marking number, tense, gender, etc.”⁵² *Flexia* defines the *family of Indo-European (Aryan) languages* (a family of Greek, Latin, Teutonic, Slavonic, and most modern European languages, and “organic” languages such as Sanskrit and Persian⁵³). These languages were considered as *active* in responding to

⁵⁰ In a chapter entitled “Philology’s Evolutions,” Joseph Errington discusses the emergence of this “‘very German science,’ as Germans are grappling with the political and cultural crises [of identity] brought on by Prussia’s defeat” (Errington, *Linguistics in a Colonial World*, 72). Philology visionaries and writers such as Johann Herder, Friedrich and August von Schlegel, Wilhelm von Humboldt, Franz Bopp, and Jakob Grimm studied linguistic diversity in the search for an origin of peoples and languages, and partly through the making of language families, developed linguistic evolutionary theories that were put to the service of Germany to confirm its superiority as that of “The West.” Germans, according to Schlegel, were to “recognize their language and literature’s organic vitality if they were not to risk [...] disappearing altogether from the list of independent nations” (Errington, *Linguistics in a Colonial World*, 74). Philologists “made the past into a resource for nationalist ideologies in an industrializing Europe” (Ibid., 71). In Guatemala, Spanish officialdom and language diversity drawn from a Maya past told by missionaries, linguists, and archaeologists—shape national ideologies as evidenced in the educational policies of a “globalizing” and “developing” Guatemala. Ibid.

⁵¹ Tomoko Masuzawa, *The Invention of World Religions: Or, How European Universalism Was Preserved in the Language of Pluralism* (Chicago: University of Chicago Press, 2005), 24 (emphasis added).

⁵² Errington, *Linguistics in a Colonial World*, 73.

⁵³ Ibid.

external forces, unlike the other families, which without internal coherence had no capacity to survive over time. As a modern European language, and derived from Latin, Spanish, and those who use Spanish, were therefore active, creative, with a spirit of freedom and strength that activates the representational politics⁵⁴ under which the indigenous-making project has been mobilized.

Freedom and creativity were the tenets of Antonio Batres Jáuregui's quest for the solution of the Indian problem (see chapter one),⁵⁵ Miguel Angel Asturias's Indian sociology (see chapter one),⁵⁶ Cameron Townsend's liberation linguistics,⁵⁷ Blanca Estela Acevedo's pedagogy (below),⁵⁸ and Pablo's teacher education curriculum (below).

These tenets of freedom and creativity surfaced during a history class in 2012. In the context of a discussion about Spanish colonialism or the "invasion," for Pablo (a pre-service teacher from "the highlands") one of the "positive aspects" of the conquest, next to the costumes, the horses, and the arms that were inherited, was the "language that the Spanish brought and which we kept." "One of the negative aspects of the conquest," he concluded, was "that many lost their lives." Edgar (another pre-service teacher) challenged these positive aspects, contending that although there was a positive side in what his classmate was saying, "[the Spanish] changed all the modernity that the Mayas had, and the

⁵⁴ Martin Heidegger, *The Question Concerning Technology and Other Essays* (New York: Garland Publishing, INC., 1977).

⁵⁵ Antonio Batres Jáuregui, *Los indios, su historia y su civilización* (Guatemala: Tipografía la Unión, 1894).

⁵⁶ Miguel Angel Asturias, "El problema social del indio" (B. A Theses Licenciatura en Derecho, Universidad de San Carlos de Guatemala, 1923).

⁵⁷ Townsend and Pittman, *Remember All the Way*.

⁵⁸ Blanca Estela Acevedo, "Fundación de la ciudad de Santiago de los Caballeros de Guatemala," *El Normalista*, 1945, 47–50.

organization they had.”⁵⁹ For Blanca Estela Acevedo, in an article published in *El Normalista* teacher education journal in 1945, “The Spanish brought us a magnificent present: the language, a pure language, abundant, expressive, better than the existing [indigenous] languages; a language that is constantly elevated by poets and those of us [Spanish users] who enjoy its beauty and harmony.”⁶⁰

According to the great majority of 19th-century philologists, the *Semitic languages family* (Arabic, Hebrew, etc.), when compared to the Indo-European (Aryan) languages, was “imperfect and inchoate in inflectional capability.”⁶¹ Amerindian and (colonially separated, linguistically enumerated, grammatically described, and politically and educationally termed) “indigenous” languages today are part of a *family of innumerable languages*. These languages were unrelated. Their syntactical structures were the furthest removed from inflection. “Their form of signification was believed to have developed in reverse order to that of the Aryan languages”⁶² given that they contain primitive grammatical elements called “affixa” and follow a process of “incipient agglutination”⁶³ of root words, rather than word endings growing naturally of word roots from within, as was the case with Aryan languages. This inflection syntactical structure explained the “purity” of Aryan languages, the “impurity” of Semitic and *other* languages and by implication the ordering of those who used and were associated with them.

⁵⁹ Classroom observation (history class), August 13, 2012. See Spanish original in appendix 4, item 8.

⁶⁰ For Spanish original see appendix 4, item 9. Ibid, 50.

⁶¹ Masuzawa, *The Invention of World Religions*, 25.

⁶² Ibid., 25.

⁶³ Ibid., 25.

These 19th-century comparativist tactics were invented in Germany and deployed to define a people and a nation. This process required an Other, the weaker, a species bound to disappear in a Darwinian world reserved for the fit and full of vitality. Meanwhile in the 20th-century, and in the name of the nation, Guatemala sought the purification of the “Indian race,” its advancement, and Indians’ alphabetization in order to release them from their backwardness, systematizing their languages, describing them grammatically through familiar (Indo-European) linguistic terms, making the languages official, and making them curriculum to rescue and revitalize the culture and a people.

In education, the civilizing agenda inscribed in the pedagogic project outlined in the Congress of 1894 followed this philological comparative logic and scientific typological distinction. “The indigene” who used an imperfect language needed to be migrated to the “first rank” Castilian language. The urge for him not to have another language than Spanish would be a development in his becoming a different—better and purer—race. This would also solve the problem of language development in reverse order and Indian backwardness as defined sociologically in the 1920s, and anthropologically in the 1940s (See chapter 3).

These structural comparative linguistics and scientific activities, in combination with the Catholic and Protestant discourses of liberation, social justice, and revitalization for indigenous peoples served as heritages for the sociolinguistic “expert” activities of the 1980s. The project of linguistic revitalization, defined in political and educational terms, became more salient in the 1980s, in the context of the most intense years of the armed conflict and as a response to the noticeable discourses of the “dying fate” of indigenous languages over time. Below I offer an account of how institutions and experts, within the

heritages described above, emerge to participate in expanding the language revitalization task and in the process re-make *lo indígena*.

Neville Stiles, as editor of *Winak*, writes in the December 1985 issue that:

For the first time in Guatemala, from February 1986, the university [Mariano Gálvez] will begin the professional training of national linguists that can contribute to the *solution of linguistic-educational problems* in the country and additionally carry out the necessary sociolinguistic research for the profound knowledge of the autochthonous tongues and cultures of Guatemala.⁶⁴

By the mid-1980s several institutions in Guatemala that specialized in Mayan linguistics formed. Besides the Linguistics School at Mariano Gálvez University (opened in 1966), whose goal was to educate linguists who could both “solve the problems derived from multilingualism”⁶⁵ and the problems that the educational system faced, other similar (expert) institutions emerged. The Linguistics Institute at Rafael Landívar (a Jesuit university founded in 1961) engaged in language planning. The Institute coordinated and carried out studies in support of language policies in the state and the “growth” and “modernization of Guatemalan languages.”⁶⁶ The Mesoamerican Regional Research Center (CIRMA) (founded in 1978 by American scholars), was concerned with research in the social sciences more broadly, but in the mid-80s in the area of linguistics, one of its “visions” was publishing in Spanish a series of “grammars” about Mayan languages. The intention was to begin with the work already done by foreigners and then with the

⁶⁴ See Spanish original in appendix 4, item 10. Neville Stiles, “Nota del Editor,” *Winak: Boletín intercultural* 1, no. 3 (1985), 1 (emphasis added).

⁶⁵ Neville Stiles, “La Escuela de lingüística de la Universidad ‘Mariano Gálvez’ de Guatemala,” *Winak: Boletín intercultural* 2, no. 2 (1986), 113.

⁶⁶ Guillermina Herrera Peña, “Instituto de lingüística, de la Universidad ‘Rafael Landívar,’” *Winak: Boletín intercultural* 2, no. 2 (1986), 123.

“grammars” written by Mayan language speakers.⁶⁷ In collaboration with the SIL (closely connected to Mariano Gálvez University) and the Francisco Marroquín Linguistic Project (related to Rafael Landívar University), CIRMA hosted the 8th Maya linguistics workshop in 1985. A number of now renowned experts (i.e. Judith Maxwell, Norman McQuow, Wesley Collins, and Nora England), many of them affiliated to the SIL, participated in the congress. The overarching aims of the meeting were framed in the promotion of an “intercultural dialogue” while the country had just past through one of the highest moments of intensity in the history of the armed-conflict. There was an implicit recognition of the hostility towards indigenous peoples and languages historically. Applications from these experts and expert institutions’ activities are noticeable in journals (*Winak* is one example⁶⁸), whose gestures were to educate teaches in the realm of language education as well as capture their practice.

Winak, as SIL’s linguist Wesley M. Collins described in 1986, was a journal for *promotores* (roughly bilingual teachers) who aided indigenous children’s learning by using the children’s mother tongue for instructional purposes. *Promotores* also taught “illiterate adults,” and worked for the “development of the community.” The journal was also for *PRONEBI*⁶⁹ professionals (who were dedicated to bilingual/intercultural education), and

⁶⁷ Neville Stiles, “La Escuela de lingüística de la Universidad Mariano Gálvez’ de Guatemala,” *Winak: Boletín intercultural* 2, no. 2 (1986): 112–21; Guillermina Herrera Peña, “Instituto de lingüística, de la Universidad ‘Rafael Landívar,’” *Winak: Boletín intercultural* 2, no. 2 (1986): 121–24; Stephen R. Elliott, “CIRMA y la lingüística,” *Winak: Boletín intercultural* 2, no. 2 (1986): 124–29.

⁶⁸ *Winak*’s publications ranged from morphology, phonology, jokes, linguistic and sociolinguistic changes, as well as surveys, linguistic historical comparisons, language standardization, to classroom material design, Maya writers, human/linguistic rights, bilingual intercultural education, and few articles with a slightly more “political” orientation in the 2000s. The contributors were primarily experts affiliated to the SIL, the Jesuit education mission, and emerging Mayan scholars, many of whom were educated abroad.

⁶⁹ The Bilingual Education National Program started in 400 rural communities (with four main indigenous languages “Quiché, Cakchiquel, Mam, Kekchi”) in Guatemala in January 1986. The program was financed by the United States Agency for International Development USAID. In 1986, it had planned to develop four main tasks related to the making of 1)

cultural leaders of the Summer Institute of Linguistics (who were engaged in the making of literature and worked in health related projects, community development, literacy, and biblical translation). The journal was dedicated to students of seminars and biblical institutes who worked amongst indigenous people.⁷⁰ Some of the materials reproduced in the journal to inform the *promotores*, professionals, cultural leaders, and students were sociolinguistic studies on the “changes” and “evolution” of indigenous languages to facilitate “the making of mother tongue texts within the Bilingual education project.”⁷¹

Research activities of surveying communities, collecting data, comparing language evolution, and textual production towards growth, development, and solving linguistic-educational problems, while aiming for linguistic revitalization in preparing educators, operated within comparative heritages. If the aspiration was no longer to convert indigenous peoples via Spanish language into “first rank” Beings, the desire was nonetheless an indigenous ontology possible via linguistics. Having linguistic consciousness reconstituted one as an indigenous subject, worth existing, and striving for the existence of others via education.

Returning to contemporary educational situations, in 2012, during a Maya morphology class taught by a Bible translator and former SIL member in a sociolinguistics

school dictionaries, 2) grammars for professional use, 3) a manual of anthropological and sociolinguistic aspects of the four main linguistic areas mentioned above, and 4) a historico-cultural analysis of the same languages. The purpose of this manual, Julia Richards and Michael Richards stated, was to “train [*adiestrar*] the teaching personnel of the Ministry of Education so they can conduct studies independently at the community and regional level.” Julia Richards and Michael Richards, “Plan de trabajo para el componente antropológico y lingüístico de la consultoría de asistencia técnica del programa nacional de educación bilingüe en Guatemala,” *Winak: Boletín intercultural* 2, no. 2 (1986): 107.

⁷⁰ Wesley M. Collins, “Introducción a Winak: El Boletín Intercultural,” *Winak: Boletín Intercultural* 1, no. 1 (1985): 8-9.

⁷¹ Andrés Cuz Mucú, “Estudio sociolinguístico area Kekchi 1982,” *Winak: Boletín intercultural* 1, no. 2 (1985), 15.

Master's program founded in the mid-1980s, the focus of study was allomorphy.⁷² The instructor celebrated how “balanced” the Mayan languages are, and, at the same moment, insisted that the students “go to the [Mayan] languages and find the morphological rule [...] because it's there. Find it!”⁷³ The impulse to elevate the status of the languages, through its examination in a university classroom, continued to fabricate the language borderlines via comparative linguistics enacting a strategy of stabilization via “Europe”-science-religion. The students, Mayan professionals working for education, the State, NGOs, and the Mayan Languages Academy, engaged in the exercise that ensued in an animated debate on how the rule does not necessarily apply considering the nuances of specific Mayan languages and their multiple variations.

Angela's pedagogy in the Kaqchikel class had a similar preoccupation for language and culture loss and revitalization. Her attempts to persuade the pre-service teachers to agree to teach Kaqchikel through its limitless vocabulary and appealing to the students' creativity were a pedagogical and political acts in current curricular configurations. The indigenous language education and policies that produced them were not only predicated on comparative tactics, but also employed structural-functional logics that drive the lexicon-oriented (quantitative) curricular content, assessment, and the aspirations for these future teachers' practices in elementary education classrooms. These same practices—as teacher preparation materials, curricula, and policy—were often informed by Anglo language education models (and their variations) such as English as a Second Language, English as a Foreign Language, and (American) Bilingual Education. With them

⁷² Allomorphy is the alternation of two or more forms in a morphological or lexical unit. The concept occurs when a unit of meaning can vary in sound without changing meaning. The past tense for regular verbs in English is *-ed* which can be pronounced /əd/, /ɪd/, /t/, /d/.

⁷³ See Spanish original in appendix 4, item 11. Classroom observation (sociolinguistics class), July 21, 2012.

comes a certain set of restrictive priorities on the conceptualization of meaning and of Being that presuppose and reinforce comparative configurations indicative of an era of subject formation in societies of representation.

Arboreal Principles of Origin and Possible Identities

Within the revitalization mode of reasoning and to counter the indigenous annihilation politics of which Mariela (self-identified as Maya-Ixil) has been a direct witness, she taught her students a lesson on diversity and the origins of indigenous peoples. This lesson emerged from familial or arboreal language heritages to which this section is dedicated. The arboreal heritage uses what Gilles Deleuze referred to as

the Tree or Root as an image, [which] endlessly develops the law of the One that becomes two, then the two that becomes four [...] Binary logics is the spiritual reality of the root-tree. Even a discipline as “advanced” as linguistics retains the root-tree as its fundamental image, and thus remains wedded to classical reflection [...]. This is as much to say that this system of thought has never reached an understanding of multiplicity: in order to arrive at two following a spiritual method it must assume a strong principal unity.⁷⁴

This language tree fundamental image was available in Mariela’s Indigenous Language L1 class addressing “the diversity of languages in Guatemala” through a story entitled “*The beginning...*”⁷⁵ of Mayan languages. Enabled by the religion-science tactics, the story drew from two seemingly distinct sources: first, “according to Nora England,” an influential American linguist once affiliated to the SIL, Mariela began to explain, “there was only one language. The ancient language was the Proto Maya. Nab’ee Maya Tzij, [...] the

⁷⁴ Gilles Deleuze and Felix Guattari, *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, trans. Brian Massumi, 1st ed. (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987), 5.

⁷⁵ The story was photocopied from a book produced by the Santiago Development Project, a Catholic initiative of the La Salle brotherhood inspired by the “liberation faith.” The project aims to “transform the cruel reality” of disposed peoples in Guatemala.

grandmother, or the grandfather of the languages, the proto Maya.” While writing it down on the board and requesting emphatically that the students take notes, she continued, “there was only one language for the Maya but little by little they were separating themselves and from that proto Maya derived all other languages, Mam, the Q’anjobal language, the Ixil language, the K’iche’ language.” This principal unity, the one becoming two, and many more separate, countable languages, in Mariela’s words, confirmed the truth of an origin which is mediated by linguistic-scientific knowledges.⁷⁶

Recounting the story—of the dispersal of peoples from the root, the proto-Maya, throughout the Mesoamerican territory in search of fertile land to guarantee their subsistence—made the lesson culturally relevant for the Ixcán region (where the school is located) as it directly related to Mariela’s, her students,’ and their families’ recent internal and transnational migration histories.⁷⁷ Considering Guatemala’s strong Christian heritages, could this lesson also be made possible by biblical stories, the book of Genesis in particular, and the dispersal of the sons of Noah (Ham (Hamites), Shem (Semites), and Japhet (Aryan))? If so what kind of implications does this have for understanding subject formation, and the possible scope for Mariela’s and other teacher educators’ critical curricula to destabilize histories?

Second, Mariela turned to local history, which was also mediated by “European” intervention and scientific activities—linguistics, anthropology, and archaeology.⁷⁸ Mariela

⁷⁶ See Spanish original in appendix 4, item 12. Classroom observation (language and literature in L1), April 19, 2013.

⁷⁷ For an account of Ixcán’s history, see, for example Catholic Church and Diocese of Santa Cruz del Quiché, *Padre Guillermo Woods* (Guatemala: Diócesis del Quiché, 2000); Santiago Otero Diez et al., *Testigos del morral sagrado: En homenaje a los catequistas sobrevivientes que han trabajado con dedicación, aun arriesgando la propia vida, por la construcción del reino de Dios* (Guatemala: ODHAG, 2011).

⁷⁸ Drawing from “Maya texts” is made possible through the mediation of 18th-century Spanish friars such as Dominican Fray Francisco Ximénez in the case of the Popol Wuj and to some extent the work of 19th-century European Americanists

explains passionately that “according to what Maya writers have left written, [...] the forefathers, [...] what comes up in the Popol Wuj, also in the Chilam Balam, and the Annals of the Kaqchiqueles, [...] all of that explains the origins of the Maya people.”⁷⁹ Citing Maya classical texts, like the Popol Wuj, emphasized a history locally re-produced—the glorious existence of the magnificent Mayan civilization that Mariela had come to inherit and was proud to share with her indigenous students. Mariela assured her student teachers that “the Mayas are not the cause of backwardness in Guatemala, without development. [It’s not true that] they oppose development [...] No, because if one were to study properly one can realize that the Mayas knew what Europeans and other peoples had not discovered.”⁸⁰ This was a lesson, common in uncommon critical spaces such as Mariela’s “rural” teacher preparation school.

such as the Austrian Carl Scherzer (Carl Scherzer and Francisco Ximénez, *Las historias del origen de los indios de esta provincia de Guatemala: Exactamente según el texto español del manuscrito original que se halla en la biblioteca de la Universidad de Guatemala, publicado por la primera vez* (Viena: Carlos Gerold é Hijo, 1857), and the French Étienne Charles Brasseur de Bourbourg (Étienne Charles Brasseur de Bourbourg, *Popol Vuh: le livre sacré et les mythes de l’Antiquité américaine, avec les livres héroïques et historiques des Quichés: Ouvrage original des indigènes du Guatemala* (Paris: A. Bertrand ; Trübner, 1861).), as well as the Guatemalan Juan Gavarrete. In the late 19th and 20th-century controversies over the origins the texts, Ximénez appears as the copyist and translator of the texts, as well as recipient of the manuscript (Carlos M. López, “Nuevos aportes para la autenticidad del Popol Wuj,” *Revista Iberoamericana* 75, no. 226 (2009): 125–51.). Ximénez’s work framed in “colonial supremacy,” as Carlos López explains, tries to prove, amongst other things, that the “natives” were descendants of the Israeli tribe Cam, linking them to the hegemonic history of the Bible making the natives “deviant” and far from “the Truth” (Ibid., 127). The Popol Wuj has also been made available through the intervention of Maya’s intellectuals such as Adrián Inés Chávez (Adrián Inés Chávez, *Pop Wuj: Libro del tiempo o de acontecimientos* (Quetzaltenango: Vile, 1981); Adrián Inés Chávez, *Pop Wuj: Libro del tiempo; poema mito-histórico Kí-chè* (Buenos Aires: Ediciones del Sol, 1994).), and Enrique Sam Colop (Luis Enrique Sam Colop, *Popol Wuj/Popol Vuh* (Guatemala: F & G Editores, 2011); Luis Enrique Sam Colop, *Popol wuj: Versión poética kiche’* (Quetzaltenango: PEMBI-GTZ; Cholsamaj, 1999). The production of these two respected Maya scholars was mediated by the means available via the “European” and “American” academe, but also in their resilience and commitment to struggle for better conditions for indigenous peoples. Adrián Inés Chávez translated the Popol Wuj in 1981. Chávez’s first writings were possible “not by the material affordances of the Guatemalan state but by the support of Germany in donating the first typewriter he used,” noted Raxeche’ Demetrio Rodríguez Guarán in a session entitled “Promoting the bibliographic production of indigenous languages” (Personal communication, July 18, 2012.). Enrique Sam Colop wrote a poetic version of the Popol Wuj in 1991. Colop was first a lawyer from Rafael Landivar, the Jesuit University, and later obtained a PhD in English from the State University of New York at Buffalo under Dennis Tedlock. Nora England served in his doctoral committee. Colop’s poetic version of the Popol Wuj gained popularity for it shifted the trajectory from prose to poetics, or a combination of both in order to, as Matthias Abram from the Bilingual and Intercultural Education Project stated in the introduction of the book, offer “a key to opening the text and making accessible its mystic and profound poetics” (Ibid, 12).

⁷⁹ See Spanish original in appendix 4, item 13. Classroom observation (language and literature in L1), April 19, 2013.

⁸⁰ See Spanish original in appendix 4, item 14. Classroom observation (language and literature in L1), April 19, 2013.

Mariela's appellation to the classical Mayan texts, and the Popol Wuj in particular, was a gesture towards survival by reaffirming her existence as Maya-Ixil via the empirically provable, material, tangible, alphabetical, and written text. The Popol Wuj, although still a site of contestation in "scientific circles," produces rather straightforward quotidian politics. Without hesitation, Mariela relied on the Popol Wuj cognizant of the power the texts hold when it is almost a sacrilege to question "the sacred Bible of the Maya" (as the Popol Wuj is often referred to) and the enormous respect paid to the Bible in a society increasingly Christian and arguably Protestant. For Manuel Estrada Cabrera (the quintessential populist governor concerned about letters and sciences and the salvation of the Indian) the "Popol Vuh" was

incomplete and over-abundant with vivid imaginations, purely tropical in character. Like the Bible of the Hebrews, the *Popol Vuh* also tells the creation of the world and mentions a supreme creator who produces and makes the beings [...] As a whole, this book gives proof of some intelligence and culture, at least if one considers the age of barbarism and prejudice in which they lived.⁸¹

Identities and the limits of diversity, or what Deleuze called *never reaching an understanding of multiplicity*, are thus unquestionably mediated, from left to right, via a common origin Bible-centric tale. Importantly, Mariela strategizes in employing the very same tale that at other moments have been violently deployed to threaten her existence. In a rich country like Guatemala where the fertile land is owned by a small *ladino* bourgeoisie, these systems—of reasoning, education, and ordering everyday actions in schools—tend to elude the struggle for a different state of living affairs.

The diversity of language, as the lesson to be learned, assumes a single-origin, root-tree, and a biblical narrative as the single story delimiting the frontiers of multiplicity

⁸¹ See Spanish original in appendix 4, item 15. Manuel Estrada Cabrera, *El libro azul de Guatemala* (Guatemala, 1915), 43.

based on the divisibility and enumerability of a presumed whole. The invention of the boundary lines by way of linguistics created units of indigenous languages as though all were part of the same whole. As with modern map-making, drawing lines to describe and separate languages was “the encoding of desire, the building of nations and ethnicities as political entities whose boundaries define ‘identity’.”⁸² Inscribed in both the act of border drawing and the whole from which “all” originate is the binary logics of the root-tree which gets deployed to say: who people are, and can be, where and how educational policy is to be built, and how curricular resources are to be distributed. The strong principal unit that orders this logic disallows the necessary risk of conceiving multiplicity besides stabilization, and subordination of other worlds.⁸³ The struggle for survival in necropolitical⁸⁴ trajectories and the revitalization of Being beg the question of whether stabilizing the infinite possibilities of living in one’s body and in relationship to others is indispensable for such struggle? Or could there be other ways yet to come in which education, however defined, would mean to draw courageously and seriously from the complex, paradoxical, and contentious palimpsestic histories that produce the struggle for survival in the first place?

What is important to highlight here, as I, too, borrow from the experts and their debates, is the need for a vigilant scrutiny of the heritages that make education possible today. This includes even the controversial, tender, and most cherished items, ideas, and

⁸² Bernadette Baker, “Empiricism, Perception, Vision: A Nomadology of Tactics in Social Scientific Thought,” in *Intersectionality and Urban Education: Identities, Policies, Spaces & Power*, ed. Carl Grant and Elisabeth Zwier (Charlotte: Information Age Publishing, 2014), 55.

⁸³ Boaventura de Sousa Santos, *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide* (Boulder: Paradigm Publishers, 2014).

⁸⁴ Achille Mbembé, “Necropolitics,” *Public Culture*, no. 15 (2003): 11–40.

actions that have been mobilized in Guatemala's painful history towards indigenous re-vindication in education. Though the sensibilities must be recognized within the discourse/performance of survival and revitalization in a country with strong colonial and genocidal histories, education—at the service of indigenous peoples—could benefit from debates that deterritorialize its “missionary” and “scientific” foundations.

Analfabetismo, and Phono-/Logo-Centrism



El Normalista
Teacher education
journal cover
Issues 7 and 9
Year VI
1951 Guatemala

Returning to Angela's Kaqchikel communication and language L2 or L1 lesson, the centrality of literacy, particularly of writing, through the opening pencil song (Ri tz'ib'äl), in insisting on students taking notes, and in the amount of class time devoted to checking students' notebooks bares the historical preoccupation of (what in these times is justified as) correcting a historical wrong: alphabetizing the Indian child. These pedagogic tactics uphold the word, speech, and writing as the primary repository of meaning and truth. The

tactics are founded in what Jacques Derrida calls phonocentrism and logocentrism. This is the last heritage of language I address in the chapter. Phonocentrism is where “voice and being, voice and the meaning of being, and voice and the ideality of meaning”⁸⁵ are in absolute proximity. Logocentrism is “the determination of being of the entity as present.”⁸⁶ This presence comes about first in speech (first-order representation of meaning) produced by the thinking subject and second in writing as representation of speech (second-form representation of meaning).⁸⁷

The image above, celestial, of a benevolent one from heaven, handing down the “A-B-C,” paper, a book, “education,” and “teaching” is a gesture of intervention and in making-up people. This image tells the 20th century story of the alphabetizing project, which was first the castilianization of the Indian not-yet-but-to-become Guatemalan. The *analfabeto*⁸⁸ hands of an illiterate crowd submerged in absence are promised ascendance to a presence possible, as the image suggests, via the centrality of the logos. This privileging of the speech and writing⁸⁹ overdetermines what constitutes Being and engaging with the world, the making of possible new worlds, or even the absence of world in its representational instantiation and how questions of life or death were to be resolved in atrocious war times (“backward illiterate Indians are the enemies of the nation”).

⁸⁵ Jacques Derrida, *Of Grammatology*, trans. Gayatri Chakravorty Spivak (Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1998).

⁸⁶ Ibid.

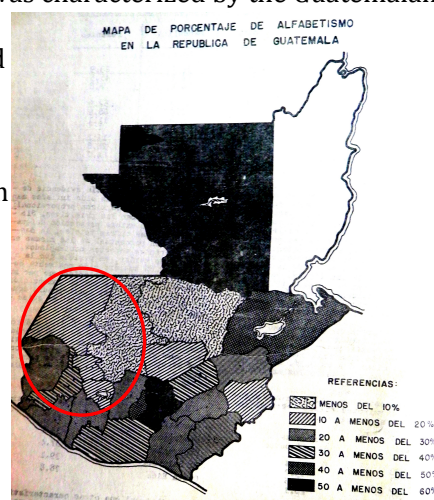
⁸⁷ Lynn Mario Menezes de Souza, “Entering a Culture Quietly: Writing and Cultural Survival in Indigenous Education in Brazil,” in *Disinventing and Reconstituting Languages*, ed. Alastair Makoni and Sinfree Pennycook (New York: Multilingual Matters, 2007), 135–69.

⁸⁸ Literally means without alphabet. Throughout this section I will be referring to *alfabetización*, as it appears in most archives, which is the process of alphabetizing. It can loosely be translated into the English *literacy* and *analfabetismo* would be *illiteracy*.

⁸⁹ This refers strictly to the encoding of alphabetical text coherent according to acceptable linguistic rules.

“Illiteracy as a problem, and literacy as a solution,”⁹⁰ have been a crucial preoccupation from the turn of the 20th century generating various moments of intensity in indigenous re/making. The Indian has been at the center of defining this problem. The problem/solution language, borrowed from liberalism, is installed on the Indian as the project (see chapter one) of protection and projection of the nation-state. Instead of focusing on the various literacy campaigns carried out throughout the 20th and 21st centuries, let us consider how demographic activities in conjunction with logocentric principles chart the cartographic space of the Guatemalan territory upon which those literacy campaigns and social policies have been formulated, and that current international interventions are predicated.

Illiteracy (announced as a cultural problem) was characterized by the Guatemalan Ministry of Education in 1980 as being “concentrated in the North- Western region of the country [...] and affects more the indigenous Guatemalan than the non indigenous, more women than men, more the rural than the urban population.”⁹¹ The North West region of the country—Huehuetenango, Quiché, Quetzaltenango, Sololá, Totonicapán departments (circled in red in the map⁹²)—



Map of literacy percentages in the Republic of Guatemala. 1950 census.

⁹⁰ Luis Antonio Méndez, *Educación en Guatemala 1954-1982* (Guatemala: Piedra Santa, 1984).

⁹¹ See Spanish original in appendix 4, item 16. J. Refugio Valdés, “La instrucción del indígena,” *Magisterio: Revista de Instrucción Primaria* 1, no. 1,2,3,4,5, and 6 (1922), 35.

⁹² In the 1950 census, within the framework of Census of the Americas Committee, the United States Census Bureau and the Inter-American Institute of Statistics “sent experts” to conduct trainings on population census and experiments in perfecting the practice of censusing. This was done in collaboration with the technicians from the local Guatemalan division of statistics. “Sexto Censo de Población 1950” (Guatemala: Dirección General de Estadística, 1950).

has been fabricated in 20th-century history as densely populated with indigenous peoples. Demographic practices of census and the statistical ordering of the data gathered have been crucial in such fabrication. In the censuses between 1880 and 2002, people in the Guatemalan territory were sorted according to whether they knew how to read and write.⁹³ The demographic information gathered was matched to the map of where the most indigenous peoples (also defined by other markers) lived, thus adding one more scientific marker of difference in making the Indian/*indígena*.⁹⁴ From 1964 to the 2002 census, a literate person was defined as “someone who could read and write a simple paragraph in any language.” An illiterate person is therefore someone who “a) cannot read nor write a simple paragraph, b) only knows how to read, c) only knows how to sign and or write his name, d) at another time knew how to read or write but has forgotten.” The “paragraph” as a conceptual unit that logo-/phono-centrally orders the alphabetical logic of meaning making and presence, aids the production of “illiterate Indians.” The possibilities of their becoming participatory entities of the state are reduced to encoding and decoding alphabetical text that carry the promise of bringing the “illiterate Indians” into the present of the developing/modernizing nation.

The fabrication of the numbers—drawn from census data, and common statistical practices of populational reasoning—are not only employed to rank indigenous peoples as inferior, and Guatemala as behind in regional and global comparisons. The numbers and

⁹³ The given category was “*alfabetismo*” which fell under the larger category of “education.” “Instruction” was used instead of “education” before 1950.

⁹⁴ “*Analfabetismo*,” “*indígena*,” “rural,” “*calzado*” (Roughly translates as wears shoes. This category also implied finding out whether people wore “*caites*,” an open toe shoe, described as a pre-Hispanic style, and worn by some indigenous peoples in Mesoamerica) are categories in close proximity when presented in census data gathered over a century. Although these categories are presented in separate locations in the census book reports, they overlap in making what have become indigenous Beings upon which intervention is believed to be required.

the maps serve to justify international intervention (i.e. by the United Nations, the World Bank, the International Monetary Fund, etc.) with innovative activities and tactics, reproducing established modes of reasoning difference and (s)objects. Numbers, which are not just numbers, but ways of reasoning people and order, produce tangible applications for curriculum.

To conclude, I offer two examples from two moments of intensity, which, as the two signpost that introduced the chapter, present a contrast of how activities, tactics, and modes of reasoning centered the logos and continue making-up indigenous as a kind of people.

The “problem of illiteracy” becomes more salient in the 1920s. “Science, progress, and civilization” were part of Manuel Estrada Cabrera’s legacy (1898-1920) for the 1920s, and generated the intense concern over illiteracy, which produced effects in gestures of teacher preparation. In the 1922 (January-June) issue of *Revista Magisterio*, the opening article addressed a concern for teachers’ “bad methods” that maintained the “teaching disaster” adding to the “already overwhelming illiteracy figures, with an inflated percentage of schoolers leaving obligatory instruction more ignorant than when they started.”⁹⁵ This general preoccupation with illiteracy, in this and other issues of the *magisterio* journal, was projected on the “Indian/indigene.” In order to offer a literacy solution, in an article entitled *La instrucción del indígena* [The Instruction of the Indigene], J. Refugio Valdés, director of the Nahualá’s Day and Night Boys’ Schools, encouraged teachers at the National Academy of Teachers in Sololá to acquire the tongues of “our

⁹⁵ Los Redactores, “Dos Palabras,” *Magisterio: Revista de Instrucción Primaria* 1, no. 1,2,3,4,5, and 6 (1922), 5.

aborigines.”⁹⁶ Using the “native language”⁹⁷ is the “most effective way to teach them better and make them understand until civilizing them.”⁹⁸ He uses “colonial” missionaries and Francisco Marroquín as role models.

Those missionary gentle men [...] taught writing, reading and a little more to very many indigenes using mostly the Spanish alphabet. These teachings produced good results one of which is the *kiché* author of the POPOL VUY. This *kiché* author’s name is unknown; the good results were also the authors of the MEMORIAL KAKCHIKEL written here in Sololá by the gentlemen Sir. Francisco Hernández Arana SHAJILA and Sir. Francisco Díaz SHEBUTA (ej-lease “quej”).⁹⁹

Valdés was adamant that the missionary example should be followed because “it is simply the majesty of *Nature*” that the “indigenes do not abandon their native language either spontaneously nor due to obligation of the School, or in any brutal way.”¹⁰⁰ If the “students are simply given Spanish reading and writing, they write and read mechanically, like parrots.”¹⁰¹ Valdés’ advice for teachers was both typical and in many ways atypical. Around this time it was common to adopt the colonial practices of missionaries because they were perceived as “good” in educating/assimilating the indigene. Much like Townsend, annihilating the vernacular language of the Indian was not Valdés’ aspiration. Alphabetizing the Indian, even without attempting to eradicate his language, was highly desirable for reading and writing (alphabetically). Yet Valdés’ advice was atypical of a much larger tactic to assimilate the indigene.

⁹⁶ Valdés, “La instrucción del indígena,” 33.

⁹⁷ *Ibid.*, 33.

⁹⁸ *Ibid.*, 33.

⁹⁹ See Spanish original in appendix 4, item 17. *Ibid.*, 34.

¹⁰⁰ *Ibid.*, 33.

¹⁰¹ *Ibid.*, 33.

The teacher should try to teach more Castilian in a progressive manner and in a very elementary way to castilianize the indigenous students [...] and continue these exercises until having formed LADINO CHILDREN that can interpret the true meaning of words they hear in the course of the upcoming classes.¹⁰²

Castilianization often times entailed eradicating the “Indian’s tongues.”¹⁰³ Valdés was fully aware of this and made explicit his position against (what today would be called) linguicidal policies. Valdés stressed this was not an acceptable practice for alphabetizing and civilizing the indigene.

Although the terms of the solution to the illiteracy problem have changed since the 1920s (through the multiple heritages addressed in the previous sections in this chapter), in an actual teacher preparation class in 2012, the curricular aspirations drew from the phonocentric heritage, and also from census and numerical practices of populational reasoning to justify the educational intervention. The focus of the Help a Child *lectura* class for Indigenous student teachers at *Jóvenes* Institute was exploring “what good readers and writers do.”¹⁰⁴ The class is funded by Help a Child (an organization founded by an American anthropologist and a clinical psychologist) whose goal is to “help hundreds of teachers in remote villages teach children to read more effectively,”¹⁰⁵ particularly in Guatemala given that the country “has the lowest literacy rate in all of Latin America.”¹⁰⁶ *Jóvenes*, as described in interlude three, serves indigenous boys from the “interior” of the country,

¹⁰² See Spanish original in appendix 4, item 18. Abelardo A. Rodas, “Los Indios,” *Magisterio: Revista de Instrucción Primaria* 1, no. 1,2,3,4,5, and 6 (1922), 41.

¹⁰³ Valdés, “La instrucción del indígena,” 35.

¹⁰⁴ Classroom observation (Help a Child *lectura* class), May 18, 2012.

¹⁰⁵ “Reading for Life Overview,” Child Aid, accessed June 29, 2013, <http://child-aid.org/our-program/reading-for-life-overview/#sthash.vKSxTUqJ.dpuf>

¹⁰⁶ “Reading for Life Overview,” Child Aid, accessed June 29, 2013, <http://child-aid.org/our-program/reading-for-life-overview/#sthash.vKSxTUqJ.dpuf>

which is a synonym of rural areas. Help a Child aims to train “young indigenous men and women from remote villages, students who grew up in extreme poverty and are now studying to become teachers when they return to their communities.”¹⁰⁷ The focus of the class on good reading and writing is relevant because, as the teacher described it, “the boys, when they come from their communities, they barely know how to read or write.”¹⁰⁸

In an animated whole class conversation after the students had had time to independently write four things a good reader does, and after sharing responses in groups of four, Sofia, the teacher, gathered the students’ responses. Most of these responses kept the words the students named, and other times the teacher translated them in a way that could be recorded on the board (a conventional teaching practice).

The outcome of the exercise was that a good reader “analyzes,” “shares what he understands” a couple of students reiterated, “asks for help,” proposed the teacher, and “is competent in other languages,” asserted a voice far in the back of the room, accompanied by another one that said “imagines.” A good reader “enjoys,” said a student, to which the teacher responded with a question “do we always enjoy reading?” The students’ answers were a “no,” “maybe,” and “it depends.” The teacher extended the students’ responses. “It depends on what you are reading because if I am reading an informational book that is teaching me the process of cultivating rice, would I enjoy it?”¹⁰⁹ The expected answer from the students was “no.” The teacher continued. “No. I am informing myself. Because I do not enjoy it does not mean I am not a good reader. A good reader is that one who reads to

¹⁰⁷ “Reading for Life Overview,” Child Aid, accessed June 29, 2013, <http://child-aid.org/our-program/reading-for-life-overview/#sthash.vKSxTUqJ.dpuf>

¹⁰⁸ Informal interview with Sofia, the teacher, May 18, 2012.

¹⁰⁹ See Spanish original in appendix 4, item 19. Classroom observation (Help a Child *lectura* class), May 18, 2012.

inform her/himself, to learn [...]”¹¹⁰ Yet there are books to be enjoyed such as “novels” and “poetry,” the teacher remarked. The point the teacher stressed was: to be a good reader does not always require enjoyment. Enjoyment and reading an informational book on how to cultivate rice were inconceivable in this example. In the context of the rural background in which most of the students were raised, the gesture of the teacher was perhaps to make the example culturally relevant for them. However, how is one to decide what should be enjoyable to read? And what are the implications for casting as unenjoyable an informational book on an agricultural topic historically associated with the undesirable rural, and pitting it against the enjoyable novel or poetry book? Is such an example reinforcing—educationally in the imaginary of these students—the development trope of the undesirable rural inhabited by *indígenas*?

Good readers, another student proposed, “look up words in the dictionary that he does not know,” and the teacher said and wrote on the board “improve their vocabulary.” Good readers “follow the punctuation marks,” the students continued, and the teacher explained “because sometimes we read in a rush without understanding.” The tendency at this point was to relate the good reading to reading aloud because good readers “like to read in public,” “read aloud,” and “have very good oral [expression].” After these remarks, a student concluded that good readers “modulate.” Before all these characteristics were offered, Polvito, a student in the class, expressed that a good reader “*da lectura de forma escénica*,” [read in a scenic way] which the teacher translated, after some hesitation, as readers that “read with emotion making all the necessary pauses.” Polvito’s good readers were absorbed into the reading aloud method, or perhaps silent reading, in which what

¹¹⁰ See Spanish original in appendix 4, item 20. Classroom observation (Help a Child *lectura* class), May 18, 2012.

counted were the punctuation markers that ensure “understanding” when the reader is not “in a rush.” Polvito’s good readers were reduced to alphabetical decoding and voice as first-order representation of meaning. Read scenically was translated as reading with emotion. Reading with emotion was conveyed via the explanatory power of alphabetical text conventions and norms. The externalization of meaning via the textual conventions and having very good oral skills refers to the 1950s preoccupation (in *El Normalista* article cited above) for “cultivating correct pronunciation” especially in indigenous peoples learning Spanish—as are these students according to several teachers in the school. Yet, what was Polvito’s actual proposition? What does read scenically mean? What could read scenically entail without taming the opacity in Polvito’s proposition of the good reader strategy, or reifying it within the historically available ways of determining what a good reader is and should be?

The analysis throughout the chapter has sought to open up spaces from which questions such as the ones above could be asked as a way to unearth the possibilities that have fallen away in processes of identification established via “language.” Tracing the moments of intensity of indigenous re-making vis-à-vis language has been an attempt to destabilize the centrality of “language,” to make permissible educational scenarios from which one could dare imagine what multiplicity (not in the classical way that Deleuze warned us) would be like by not thinking of oneself as, for example, “indigenous,” “Kaqchikel/Mam/Spanish, etc. speaker.” The provocative suggestion here should not be generative space to consider what Deborah Britzman calls “the not-yet thought”¹¹¹ in

¹¹¹ Deborah P. Britzman, *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning* (Albany: State University of New York Press, 1998).

understood as another annihilation strategy. Quite the contrary. The provocation desires a curriculum. Curriculum and education owe Polvito, his classmates, other pre-service teachers, and the students they will serve participatory spaces at the limit points of the well-rehearsed language heritages analysed throughout the chapter. Opening up these participatory spaces is a way of responding to what Aura Cumes calls “the [...] structuration of colonial life in Guatemala,”¹¹² that is the life of education centered on “language,” and the lives of people, including student teachers, and teacher educators who not only live it but are profoundly immersed in it.

¹¹² “Mujeres indígenas y racionalidad criolla en Guatemala,” Television, *Kotz'ijon: Una mirada crítica sobre Guatemala* (Guatemala City: TV Maya, May 30, 2013), <http://www.youtube.com/watch?v=5bAie-7PIGg>.

Interlude 3 *Jóvenes* Institute



Photo courtesy of PRODESSA.

Jóvenes means youth. In this school in particular it means male youth. “Many of them are from the highlands,” the school’s academic coordinator said when introducing me to the students in 2011. With that she also implied that they were *indígenas*. *Jóvenes* Institute is a boarding school exclusively for indigenous boys, who, although living up to 450 kilometers away, come to “receive,” as some students described it, a “better education” than they would have received in their villages of origin. In 1949 the founder of the school explained that “to the Institute are brought, from those towns and villages, the best equipped by nature and divine grace to be carefully formed in the human and the divine so that tomorrow, graduated as teachers, doctors, businessmen, and hopefully also as priests, the conquest of Indians by Indians can begin.”¹ Similar to Century Normal School, *Jóvenes* Institute contributed to the education of leaders, educators, politicians, and Maya intellectuals who have been the linchpin in indigenous and Mayan movements.

¹ See Spanish original in appendix 9, item 1.

Although receiving some funding from the state, *Jóvenes* is primarily a private institution. At the time of this research, parents and sponsors paid about 500 *Quetzales* (65USD) a month, which is a considerable amount by village standards. As is often the case, the socioeconomic status of the students in the school varies. However, virtually all the students and their families believe that investing in the students' education will lead to a better future. This is regardless of them entering or continuing a teaching career.

Located in the outskirts of Guatemala City, *Jóvenes* is a calm, walled, and guarded space which most of the students appreciate. The school has plenty of green areas and space for sports and agricultural activities, and access to shopping malls and all the buzz and chaos of Guatemala's capital. The curriculum includes both academic and agricultural activities. While some students explained they were unhappy about having to engage in early morning duties such as agriculture, pig-breeding, stockbreeding, and aviculture, they agreed it was worth being at school because of its urban location which allowed them to enjoy city activities on Sundays. For a few hours they are granted permission to leave the school grounds. Some of the rewards after a week of hard work include wandering about in Antigua, going to the movies, going to the 6th avenue in Guatemala's city center, shopping in the malls near the school, or simply staying in the school and relaxing. As a Catholic school founded and led by a Brotherhood, mass and prayer are an important part of the weekly curriculum². Some classes taught by Brothers begin with prayers, as does every school meal. Mass is held on Wednesdays and Sundays.

² For an account of a similar boarding school for women, see Emma Delfina Chirix García, *Cuerpos, Poderes Y Políticas : Mujeres Mayas En Un Internado Católico = Ch'akulal, Chuq'aib'il Chuqa B'anobäl : Mayab' Ixoqi' Chi Ru Pam Jun Kaxlan Tz'apatäl Tijonik /*, Primera edición. (Guatemala: Ediciones Maya' Na'jo, 2013).

In 1949, to commemorate the new premises of the school, the founder explained the mission of the school. The school “is a deed [...] by the Archbishopric of Guatemala in representation of the Church which continues the tradition of the first Bishop.”³ Francisco Marroquin “[...] founded schools in indigenous languages to go to the Indian to civilize him in his own language.”⁴ “The church was the defender of the aboriginal race before the outrage of the conquerors who only wanted wealth and bounty from them.”⁵ The school’s commitment was to continue “[...] that millennial sense of civilizing the aborigine,”⁶ “making possible his intellectual and moral improvement,”⁷ “his only ambition is drunkenness,”⁸ and has a “profound poverty of body.”⁹ That “[...] Indian that is degenerating is the one the institute wants to regenerate.”¹⁰ Therefore it was necessary to “uproot his ancestral vices, and sow a new mode of life,”¹¹ and importantly make him “free from the oppressive and criminal chains of communism.”¹² They are “two millions of beings without school, without culture, without being an active part of the national richness, who do not produce or consume, and who do not know why they are Guatemalans.”¹³

³ See Spanish original in appendix 9, item 2.

⁴ See Spanish original in appendix 9, item 3.

⁵ See Spanish original in appendix 9, item 4.

⁶ See Spanish original in appendix 9, item 5.

⁷ See Spanish original in appendix 9, item 6.

⁸ See Spanish original in appendix 9, item 7.

⁹ See Spanish original in appendix 9, item 8.

¹⁰ See Spanish original in appendix 9, item 9.

¹¹ See Spanish original in appendix 9, item 10.

¹² See Spanish original in appendix 9, item 11.

¹³ See Spanish original in appendix 9, item 12.

In 2012 *Jóvenes* had six *magisterio* classrooms, two for each teacher preparation grade (4th - 6th). At the time this project was being carried out, the National Base Curriculum (CNB) was being implemented, and the school was offering teacher preparation in bilingual intercultural elementary education. Some of the classes taught in the double shift included: religion, biology, Spanish and comprehension, physics, English, computing, psychology, pedagogy, teaching strategies, curriculum design, Maya cosmogony and math, indigenous language, educational history, and help a child *lectura* (this is a pseudonym). I observed the last six classes listed here. Several of the teachers and teacher educators would be considered Ladinos, some of whom were also Brothers. Some of the teachers were from Guatemala, and some were from other countries in Central America. Some were enrolled in the teacher preparation programs at the university as part-time students, and a few of them had a long teaching trajectory. Finally, considering the background of the school, and the fact that Jesuit activities vis-à-vis education in Guatemala continue to be highly productive, *Jóvenes* employs many of the textbooks and reference books produced by primarily Jesuit publishers and related publishing houses. These books make a significant portion of the school's library, while other books have been donated by American NGOs and by the educational international cooperation with the U.S., Germany, and other European countries. A large part of the library consists of classics of Western literature, and Guatemalan authors such as Miguel Angel Asturias and his "*Hombres de Maíz*," and "*Mulata de Tal*," and Adrian Recinos and his edition in Spanish of the "*Popol Vuh*."

CHAPTER ● ● ●

Anthropological Borders

We as future teachers should teach children new knowledge that we learn here so that they change the mentality that they have in the communities, mostly in rural communities where the mentality of children is not well developed. Therefore, when one receives new knowledge [...] one should apply it and teach it to the children so that they turn out intelligent and creative and well developed.¹

This chapter engages with the making of *lo indígena* in education through “anthropology, its experts, institutions,”² categories, and the people to be made. Anthropological institutions developed ways of reasoning that produced ways of ordering curriculum in the making of what is indigenous and teacher education. Triggered by curriculum events in contemporary teacher education classrooms, the analysis in this chapter stems from particularly two moments of intensity in particular: indigenism and cultural pluralism. The analysis here begins and is threaded with data from field notes and audio recordings transformed into a play script.

Four acts in the script serve as triggers in the four sections of the chapter. The sections point to 1) *indigenismo* discourses in making-up *lo indígena* scientifically, and their performativity³ at the intersection with teacher education, 2) cultural pluralism and the revival of development with a recognition of multiple kinds of peoples, 3) and

¹ See Spanish original in appendix 5, item 1. Student teacher in focus group discussion, August 8, 2012.

² Following the intellectual compass of the dissertation, this refers to Ian Hacking’s interactive framework of making up people. Anthropology and the anthropological here refer to a style of thought, in Hacking’s analytics, that includes the making of people (as “Other,” as “us”) by employing particular notions of time as the one discussed throughout the chapter. These particular notions, however, do not make the entirety of the anthropological field. Aware that anthropology as a field itself has borders, that such borders are porous, and while cognizant of the politics, and histories of anthropology, this chapter is not about anthropology per se. The preoccupation is with certain activities (i.e. defining an indigenous person), notions (i.e. inferiority), and aspirations (i.e. progress) with which anthropology engaged, and that have been fundamental for education. Those, regardless of the field of study (anthropology in this case), have been mobilized, and often left unproblematized, in other fields such as history, sociology, law, and education. Granting or withholding political power from indigenous peoples by an expert, expert sets of knowledges, or a field has been the concern of much scholarship. The concern here is with the constant making-up of a kind of people through peoples of various identities and affiliations (expert, indigenous, Guatemalan, scientist, Ladinos, foreigners, informants, rural, NGOs).

³ In Judith Butler’s analytics, performativity refers to the releasing of effects. Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (New York: Routledge, 2006).

the spatialized notion of time that underlies anthropological border demarcations of what is indigenous in both *indigenismo* and cultural pluralism with 4) implications for an interculturalist educational agenda in which spatialized time re-inscribes the migration/conversion template where what is indigenous continues to be reasoned.

Choosing to employ conventional anthropological means (focus groups, observations, field notes, and audio recording) to orient the chapter is a deliberate attempt to raise concerns about anthropological border demarcations while “talking back” to the same methodological means and styles of reasoning that make up the “content” of this analysis.

Borders, as suggested in the title of this chapter, refer to anthropological demarcations as those that separate cultures, languages, territories, and countries. These demarcations, Jacques Derrida notes, are overdetermined by conceptual demarcations.⁴ In other words, the determination of concepts or terms makes possible the definition of anthropological lines of separation. In the context of this dissertation, the conceptual demarcations are determined via scientific practices (or practices based on claims to scientificity) running along a series of particular aspirations reasoned within spatialized notions of time. In this chapter, the specific conceptual demarcations are negotiated by anthropologists, anthropological knowledges, and institutions in collaboration with the Guatemalan government, and other “experts,” their expert institutions, and expert knowledges.⁵

⁴ Jacques Derrida, *Aporias* (Stanford: Stanford University Press, 1993).

⁵ Ian Hacking, *Rewriting the Soul: Multiple Personality and the Sciences of Memory* (Princeton: Princeton University Press, 1998); Ian Hacking, “Inaugural Lecture: Chair of Philosophy and History of Scientific Concepts at the Collège de France,” *Economy and Society* 31 (2001): 1–1; Ian Hacking, “Kinds of People: Moving Targets” (presented at The Tenth British Academy Lecture, London, 2006). The quotes around “expert” suggest the actual making or becoming of expert in the anthropological context of Guatemala. Although by the middle of the 20th century anthropological thought and performance had a trajectory, in Guatemala anthropology *became* precisely through the activities of indigenous making.

Conceptual demarcations tend to oppose rigorously two concepts or the concepts of two essences. An illustrative example is found in the 1920s in the context of noticeable indigenist thought in Guatemala. The writings of Miguel Angel Asturias set two essences in opposition: a lack of creativity and the ability to relate socially in the process of becoming a citizen.⁶ One of these ontological essences is assigned to the Indian (lacking creativity) and the other is assigned to the non-Indian (social being, citizen). In the making of scientific (s)objects of inquiry through anthropological thought and activities, conceptual demarcations like this one pave the ground for separation by spatializing time in what gets constituted as the culture of the “Indian”⁷ and the culture of the “non-Indian.”

Spatialization of time in anthropological discourse (which is also performative), anthropologist and critic Johannes Fabian argues, refers to the affirmation of difference as distance.⁸ Fabian sustains that it was upon a temporal and thoroughly spatialized time template where anthropology and anthropological activities sought to construct relations with its object of study—the Other, in this case, the Indian in Guatemala. This template was formed under the paradigm of evolutionism and was made possible within 18th and 19th-century developments. Fabian maintains that the devices of discourse that make up the foundations of modern anthropology are recognizable in decisive developments of the age of the enlightenment—the secularization of Judeo-Christian time by generalizing and universalizing it, and travel as science, amongst

⁶ See Signpost 4 in the introductory chapter of this dissertation Miguel Angel Asturias, “El problema social del indio” (B. A Theses Licenciatura en Derecho, Universidad de San Carlos de Guatemala, 1923).

⁷ Whether this is *autonomous* (elements produced and reproduced by the “ethnic group”), *imposed, owned* (elements claimed and owned, therefore can be produced and reproduced), or *non-owned* (claimed and used but cannot be used or reproduced). Guillermo Bonfil Batalla, *México profundo: Una civilización negada* (México: Grijalbo, 1994).

⁸ Johannes Fabian, *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object* (New York: Columbia University Press, 1983), 16.

others. These developments and foundations play out in constituting the indigenous (s)object during indigenists and pluralist times as we will see below.

Anthropologists and anthropological knowledges, through the Indigenist Institute as a prominent institution, devised important conceptual demarcations when scientifically classifying peoples—indigenous peoples, as their main preoccupation—that were also students and teachers in rural and semi urban Guatemala. The reasoning of such anthropological demarcations orders current classroom events such as one presented the First Act in the play script below.

The Presidenta and The India
Act . (Re)Search

*A sunlit early afternoon in the future.
Researcher in her 'present' arrives in the four-walled
classroom: LIGIA
Bare interior.
Lights up on center back, in a semi circle, on the floor,
STUDENT TEACHERS sit. Bursts of laughter.*

STUDENT PLAYING *(standing. Walking desperately front center. At wits' end.)*
CONGRESSWOMAN What are we going to do now? Who's going to be our candidate? Where are we going to find another Lorena to be our candidate? I have an idea! *(leaves.)*

Pause. Attempting no interruption, researcher walks towards the role-played scene. Stands next to SOCIAL STUDIES TEACHER. Scene changes to an interior garden. Gleefully, SOCIAL STUDIES TEACHER looks around and admires the colorful colonial setting where the scene is set. A classroom scene outside the classroom, inside the patio. Outside, but inside.

SOCIAL STUDIES/
PEDAGOGY TEACHER: *(comes to stage front. Addressing the spectators, school principal, other teachers, the ministry of education, parents. Rows of faces fading far back into the dark, anthropologists, activists, presidents, military officials, missionaries.)* This is the last of five skits; and it's long overdue. The *niñas* [girls] acted one, the Xinka, two, Garífuna, three, Ladino, and four, the Maya, *pueblos* [peoples] of Guatemala.

Today's performance puts the four *pueblos* together for the first time. (*walks backwards without noticeable gesture.*)

STUDENT

INDIA MARÍA: (*in school uniform. Stands up, walks diagonally to side of stage.*) We were inspired by the India María.⁹ (*addressing LIGIA*) Have you watched it? She's a TV character, and a movie character, she's gracious, and *da mucha risa* [*is very funny*]. (*exits stage giggling.*)

This play script is possible by the creativity students displayed in tweaking the events in the story of *La presidenta municipal* [The Municipal President], and in performing it to both entertain and achieve the curricular goals.¹⁰ The skit was embedded in a Social Studies lesson at Century Normal School. The student teachers were asked to act out each of the four *pueblos* [peoples] in Guatemala (*Xinca, Garífuna, Maya, Ladino*). Different groups of students were asked to perform a different *pueblo*. The group of girls that staged *La presidenta municipal* had the mandate of performing the four *pueblos* together. The 1975 movie production was an assertive choice of popular culture for engaging their peers, and their teacher. The dramatic performance did indeed grant the actors an extended applause in appreciation of their efforts. Drama and role-play were common curricular tools in the classes I observed at Century Normal School. The connection to popular culture whose heritage lies at the intersection of *indigenismo* and indigenous emergence was less common.

⁹ Fernando Cortés, *La presidenta municipal*, Film, Comedy, (1975).

¹⁰ The play scrip is the third iteration of the story. The first one is *La presidenta municipal* movie, and the second one is the skit performed by student teachers in a social studies class. In the play scrip where the main actors are the student teachers, I am inserted as an actor, present as a spectator-researcher. This is overall a suggestion for the role I played in all the classroom observations I conducted throughout the dissertation research. The play scrip also contains fractions that add to the classroom event in the reiterative moment of indigenous-making in teacher education curriculum. Additionally, fractions include gestures that, as the readers stage the play in their minds, lead them to notice the elements of history (and the complexities of time) available in the curricular event and pedagogical acts. An example of this is the physical learning environment used, which is outside the regular four-walled classroom, a "progressive" educational move, and inside an internal patio in the school, typical of colonial houses in Guatemala such as the one where the school is located. The classroom, and (the transition to) the colonial patio as *actual* spaces, offer a gesture for the *virtual* spaces available for planning and performing education.

La presidenta municipal is a Mexican film production. Similar to most films produced by Puerto Rican native Fernando Cortés during the 1970s, *La presidenta* is a mixture of sharp humor, politics, and cultural discourse. Emerging in the context of four decades of indigenist institutionalization and many more of indigenist thought in Mexico and throughout the Americas, where the last three (1940s-1960s) marked the highest moments of its intensity, *La presidenta* characterizes the impulses of the 1970s vis-à-vis indigenous concerns. These impulses aimed not only to assign agency to the “Indian,” but also to see her political participation in official spaces. The main character, María Nicolasa Cruz, commonly known as *La India María* in television in recent years, endures situations of racial discrimination, segregation, and corruption. María’s intuitive and perceptive capabilities, coupled with experience, assertiveness, and courage serve her well in the public office she had mistakenly inherited. With hilarious acts, mocking the government, cultural norms, and the status quo, María overcomes challenging situations riddled with “cultural” discrimination and what Étienne Balibar calls “cultural racism”¹¹ in the Mexico of the 1970s (in the movie) and the Guatemala of 2012 (in the skit staged by the students). *La India María*, and her movies, continues to entertain little ones and adults in Guatemalan homes, and throughout Latin America.

In its interconnection to Mexico, this classroom event reflects the conversation Guatemala has had in recent history with its neighbor in thinking, planning, devising, and implementing *indigenismo* and Indian assimilation policies.¹² Before engaging with the embedded suggestion of “indigenous emergence” in the movie and skit, and other

¹¹ Étienne Balibar and Immanuel Maurice Wallerstein, *Race, nation, classe: Les identités ambiguës* (Paris: La Découverte, 1988).

¹² See Carol Smith, “Interpretaciones norteamericanas sobre la raza y el racismo en Guatemala: Una genealogía crítica,” in *¿Racismo en Guatemala? Abriendo debate sobre un tema tabú*, ed. Clara Arenas Bianchi, Charles R Hale, and Gustavo Palma Murga (Guatemala: AVANCSO, 1999), 93–126; José Bengoa, *La emergencia indígena en América Latina* (Fondo de Cultura Económica, 2000); Laura Giraudo, “Neither Scientific nor Colonialist’: The Ambiguous Course of Inter-American Indigenismo in the 1940s,” *Latin American Perspectives* 39, no. 5 (2012): 12–32.

complexities in the pedagogy of the skit, I turn to a noticeable moment of intensity of indigenous-making in the 20th century—*indigenismo*.¹³ I enter this classroom event, not uninvited, to “conduct an observation” employing anthropological means of carrying out research and documenting events. Unlike anthropologists and linguists from the 1940s whose duty, I claim, was the intense scientific-making of what is indigenous, my task is to arrive at the intersection of where the anthropological and curriculum meet in a Social Studies lesson. My inquiry retains the “how” of making-up people and the effects it produces in the educational imagination.

Indigenismo

Indigenismo as a series of ideas can be noticed in the wave-like effect that is the caricaturization of “the India,” in the employment of the culturalist discourse, and at its background the preoccupation over research and scientific practice to address the “Indian problem.” Jorge Luis Arriola,¹⁴ prominent politician, indigenist, and educator, opens the first pages of the 1961 *Guatemala Indígena* journal on “scientificity” and “rigor.” He states:

¹³ On the differences between Guatemalan *indigenismo* and Mexican *indigenismo* see, for example, Giraudo, “Neither Scientific” nor Colonialist”: The Ambiguous Course of Inter-American Indigenismo in the 1940s”; Marta Casaús Arzú, “El papel de mediación de Antonio Goubaud en la antropología guatemalteca,” accessed November 6, 2013, http://www.academia.edu/468240/El_papel_de_mediacion_de_Antonio_Goubaud_en_la_antropologia_guatemalteca.

¹⁴ With his socialization in a privileged ladino family in Totonicapán, Guatemala, and his studies in pedagogic psychology from La Sorbonne in Paris, Arriola served as director of the Psychology Laboratory in the Ministry of Education. His first book, published in 1930, was entitled *Ensayos sobre la sicología indígena* [roughly Essays on Indigenous Psychology]. He was the director of the newly founded Faculty of Humanities at Universidad de San Carlos. During Jorge Ubico’s government, he worked as a teacher educator in prestigious schools, and was a normal school director and *magisterio* leader with Edelberto Torres and Mardoqueo García (Normalist leader) (Mardoqueo García Asturias, *100 años de normalismo, 1830-1930* (Guatemala: Serviprensa Centroamericana, 1988)). Arriola was an active revolutionary and supporter of the 1944 revolution that overturned Ubico’s military regime. In the same year, he served as Ministry of Education during the revolutionary government *junta*. This was the opening of ten years of the so-called “Democratic Sprig” in the country. In 1955 he succeeded David Vela (who had succeeded Antonio Goubaud Carrera), as director of the National Indigenist Institute and the Guatemalan Social Integration Seminary until 1963. Importantly, he served as the editor of journals and publications considered “the anthropological press of Guatemala.” Carlos Salvador Ordóñez Marriegos, “Vida y obra de Jorge Luis Arriola Ligorria (1906-1995)” (Guatemala, n.d.).

[...] that [the *Guatemala Indígena* journal] would embody the living educational space of indigenism to improve the knowledge of the world vision of the Indian, their civic-religious, social, and economic organization, their folkloric art, etcetera, analyzed with scientific rigor, far from halting or sentimental outbreaks, and for the planning of new and reasonable solutions to the Indian problem, not always understood by governments [...]¹⁵

This statement captures a central preoccupation of *indigenismo*,¹⁶ the Indigenist Institute, indigenists, and indigenists' anthropological aspirations: to find new and reasonable solutions to the Indian problem (see chapter one). New and reasonable solutions, to use the revolutionary rhetoric of the time,¹⁷ does not only refer to countering the deliberate neglect of indigenous peoples by prior military governments (i.e. Gen. Jorge Ubico's (1931-1944)) in their denial of an Indian problem,¹⁸ in the face of rampant indigenous exploitation, and impoverishment. *New* refers to forms of knowledge, and methodologies made available through the pedagogic, psychological, and anthropological sciences under which a group of young intellectuals were operating, many of whom were revolutionaries, members of the 1920s generation, educated in the United States or Europe.¹⁹ *Reasonable* solutions did not only refer to, as

¹⁵ See Spanish original in appendix 5, item 2. Jorge Luis Arriola, "Presentación," *Guatemala Indígena* 1, no. 1 (1961): 5-6.

¹⁶ Adams, Casaús Arzú, and Adams point to the diversity within indigenist thought and philosophies in Guatemala. Richard Newbold Adams, *Joaquín Noval como indigenista, antropólogo y revolucionario* (Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2000); Marta Casaús Arzú and Teresa García Giráldez, *Las redes intelectuales centroamericanas: Un siglo de imaginarios nacionales (1820-1920)* (FyG, 2005); Abigail E. Adams, "¿Diversidad cultural en la nacionalidad homogénea? Antonio Goubaud Carrera y la fundación del Instituto Indigenista Nacional de Guatemala," *Mesoamérica: Revista del Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica* 29, no. 50 (2008): 65-95.

¹⁷ Simona Violetta Yagenova, *Los maestros y la revolución de octubre (1944-1954): Una recuperación de la memoria histórica del sindicato de trabajadores de la educación de Guatemala (STEG)* (Editorial de Ciencias Sociales, 2006).

¹⁸ "In 1940 the ministry of education of Ubico declared that [...] Guatemala did not have 'indigenous problems.'" Adams, *Joaquín Noval como indigenista, antropólogo y revolucionario*, 12., cited in *Boletín del Instituto Indigenista Nacional* Vol. 1, No. 1, 1945, 8. Marta Casaús Arzú asserts that the inclusion and incorporation of the Indian to the nation was no longer a preoccupation during the first years of Ubico's dictatorship. The Indian was no longer a national but an academic concern. The growing "interest of anthropologists and archaeologists was purely *scientific* and taxonomic," Casaús Arzú and García Giráldez, *Las redes intelectuales centroamericanas*, 383 (emphasis added). The Indian's past history (re-emerging from the discovery of the Quiriguá Stela 26, the translation of Morley's book about Quiriguá, Adrián Recinos's translation of the Popol Wuj, and the opening of the Maya Studies section at the Faculty of Anthropology, History and Ethnology) and his "degenerated" fate became the main subject of scientific study.

¹⁹ For instance Antonio Goubaud Carrera (although debatable), Juan de Dios Rosales, David Vela, and Miguel Angel Asturias. See, for example, Epaminondas Quintana, *La generación de 1920* (Guatemala: Tip. Nacional, 1971); Ordóñez

Guillermo Bonfil Batalla would describe it, a series of measures that would make de-indianization less brutal.²⁰ Reasonable also made reference to modernist ideas for studying, understanding, and acting on the “Other” through social scientific²¹ means, with a deliberate claim for reason of that “Other.” The aspiration projected here employs typological time in which the *indígena* is expected to abandon her location of irrationality, to become, for instance in the educational realm: Castilian speaker, alphabetically literate (see chapter two), aware of her condition of ignorance, and articulate in understanding and practicing modern ways of performing her life (wearing shoes, practicing hygiene, etc.). According to Arriola in the *Guatemala Indígena* journal, reasonable comes via the scientific practice of the accountable and precise, in how the *indígena* was defined through anthropological practices specifically in the mid-1940s and continued to be defined in the early 1960s at the time of his writing. Arriola shared the plight for these new and reasonable solutions with his indigenist predecessor Antonio Goubaud Carrera.²²

Marriegos, “Vida y obra de Jorge Luis Arriola Ligorria (1906-1995)”;

Miguel Angel Asturias, *Sociología guatemalteca: El problema social del indio*, ed. Julio César Pinto Soria (Guatemala: Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2007); Casaús Arzú and García Giráldez, *Las redes intelectuales centroamericanas*. Chapters 4 and 5 of Miguel Angel Asturias et al., *Fragmentos de una correspondencia: Brañas-Asturias, 1929-1973* (Guatemala: Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2001), and Edgar S. G. Mendoza, *Antropologistas y antropólogos: Una generación*. (Guatemala City: Universidad de San Carlos de Guatemala, 2000).

²⁰ According to Guillermo Bonfil, some indigenists held it that “it was necessary to help the Indian die well, that is, it was important to implement a series of measures that made de-indianization less brutal. The situation of Indian culture (the hackneyed process of acculturation) needed to be oriented scientifically so that the transformation was the least painful possible.” See Spanish original in appendix 5, item 3. Guillermo Bonfil, “Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales,” in *Cultura maya y políticas de desarrollo*, ed. Coordinadora Cakchiquel de Desarrollo Integral, Programa de Producción de Material Didáctico, and Departamento de Investigaciones Culturales (Chimaltenango, Guatemala, C.A.: Ediciones COCAD, 1989), 139.

²¹ Dennis Casey, in his PhD dissertation on the history of *indigenismo* in Guatemala, argues that, “[i]n 1946 few indeed were the studies that had attempted any *scientific* or at best an in-depth consideration of this sector of Guatemala’s population. Very little was known of the customs, habits, traditions, religious beliefs and social organizations of the various Indian groups in Guatemala.” Dennis F. Casey, “Indigenismo, the Guatemalan Experience” (Ph.D. Dissertation, History, University of Kansas, 1979), 274.

²² “Goubaud insists that the heart of the matter is a new form of knowledge, in the acquisition of new methodologies, and *new* scientific approaches *through* anthropology, history, ethnology, and archaeology; all the modern sciences that enable Guatemalans to have a better understanding of themselves and others.” See Spanish original in appendix 5, item 4. Casaús Arzú, “El papel de mediación de Antonio Goubaud en la antropología guatemalteca,” 13-14. With a French and Basque family background, Goubaud Carrera is considered Guatemala’s first “professional” anthropologist. Jorge Ramón González, “Guatemala, la nación y las comunidades,” *Culturas de Guatemala*, April 1997,

Similar to Arriola, Goubaud Carrera also served as director of the National Indigenist Institute (IIN), and also had a strong influence in making-up *lo indígena* as an (s)object of scientific inquiry with noticeable effects in curriculum today. Explaining what sets apart the *indigenismo* moment of the indigenous event, Goubaud Carrera describes Bartolomé de las Casas' concern as protection of the Indians, the 19th-century's preoccupation as an intellectual interest in the Indian, whereas 20th-century *indigenismo* was a "scholarly interest" in *how* the Indians may be in relationship to Western culture and Western civilization.²³

In 1946, applying the base of indigenist policies to scientific study,²⁴ Goubaud Carrera presented the results of a "study" carried out with "the objective methods of the social sciences."²⁵ The study was a survey of the population to determine the criteria that defines the indigenous ethnic group. It was conducted, partly, with the aspiration of "clarifying" and demarcating the criteria. Goubaud Carrera suggested that *the existing multiplicity of criteria was a problem*. The origin of this variety/diversity, he explained, was the fact that "the indigenous population in American countries is in *transition* since it came into direct and indirect contact with other populations in the world."²⁶ The impulse to survey in order to tame the diversity that resulted from transition draws

297–321; Giraudo, "Neither Scientific" nor "Colonialist": The Ambiguous Course of Inter-American Indigenismo in the 1940s." Goubaud Carrera was educated between the German schools in Guatemala, the La Salle's St. Mary's College in Oakland, and the University of Chicago. In 1944 he was invited to create the National Indigenist Institute in Guatemala. His early interest for indigenous matters emerged while in the Bay Area, and in Chicago he studied anthropology and was directly influenced by anthropologists Solomon Tax and Robert Redfield. Robert Redfield, Sol Tax, and Robert A. Rubinstein, *Doing Fieldwork: The Correspondence of Robert Redfield and Sol Tax* (New Brunswick: Transaction Publishers, 2002).

²³ Goubaud Carrera "Informe por Lic. Goubaud Carrera" (septiembre 26, 1946), 1. Cited in Casey, "Indigenismo, the Guatemalan Experience," 220.

²⁴ Giraudo, "Neither Scientific" nor "Colonialist": The Ambiguous Course of Inter-American Indigenismo in the 1940s."

²⁵ Antonio Goubaud Carrera, "El grupo étnico indígena: Criterios para su definición," *Boletín del Instituto Indigenista Nacional*. 1, no. 2,3 (1946): 9.

²⁶ See Spanish original in appendix 5, item 5. *Ibid.*, 9.

from particular notions of demographic changes reasoned through physical notions of time separating pre-Hispanic times from colonial times.

Goubaud Carrera's explanation follows that of his mentor: Robert Redfield's anthropological motivations and models for the anthropological investigation²⁷ of contemporary and complex culture, the relationships between "urban" and "folk" culture, and the transition from "primitive man" to "civilized man."²⁸ The aspirations of these transitions are inserted in intervals of typological time, templates within which relations and differences are constructed. Redfield's continuum folk-urban allowed placing rural Maya towns in the space of the "folk," and the more "civilized and occidentalized" ones in the urban space where most people were *mestizos* or *ladinos*.²⁹ Redfield's pioneering anthropology—amongst other things, focusing on understanding the connection between urban and rural people within the same society—was influential to Guatemalan *indigenismo*³⁰ and in the configurations for the making of difference that served as a template for aspiring to convert/migrate the Indian. Beyond understanding this process of transition from folk to urban, Goubaud Carrera, unlike his mentor, had the practical task of reducing the characteristics by which an Indian could be defined. This way, in accordance with the revolutionary and constitutional changes of the time, it was easier to ensure that the Indian would "enjoy liberty, culture,

²⁷ See, for example, Robert Redfield, *Tepoztlán, a Mexican Village: A Study of Folk Life* (Chicago: The University of Chicago Press, 1930); Robert Redfield, Sol Tax, and Robert A Rubinstein, *Doing Fieldwork: The Correspondence of Robert Redfield and Sol Tax* (New Brunswick: Transaction Publishers, 2002); Robert Redfield, "Culture and Education in the Highlands of Guatemala," *American Journal of Sociology* 48, no. 6 (May 1, 1943): 640–648; Robert Redfield, "Ethnic Groups and Nationality," *Boletín Indigenista* 5 (1945): 235–245; Robert Redfield, "Primitive Merchants of Guatemala," *Quarterly Journal of Inter-American Relations* 1, no. 4 (1938): 42–56.

²⁸ George Stocking, "Ideas and Institutions in American Anthropology: Thoughts Toward a History of the Interwar Years," in *Selected Papers from the American Anthropologist 1921-1945*, ed. George Stocking (Washington: American Anthropological Association, 1976), 1–53.

²⁹ Smith, "Interpretaciones norteamericanas sobre la raza y el racismo en Guatemala: Una genealogía crítica," 97–98.

³⁰ On the influence of Robert Redfield on Guatemalan anthropological research see, for example, *Ibid.*; Mendoza, *Antropologistas y antropólogos: Una generación*.

economic well-being, and social justice,”³¹ similarly to the non-Indian. Embedded in this constitutional aspiration was Redfield’s, and his students’ defense for *change and modernity*—liberty, culture, well-being—associated with urban and non-Indian/ladino cultures, while *immobility and tradition* were associated with indigenous cultures. Thus, liberty, culture, economic-well-being, and social justice—modernity—would come to indigenous cultures through a process of ladinization.³² *Converting* the situation of the Indian *and* the Indian him/herself was Goubaud Carrera’s and *indigenismo’s* commitment.

For Goubaud Carrera, surveying the population was necessary given that Guatemala did not have “precise” criteria to define the indigenous group as determined by an institution dedicated to indigenous peoples, as was the case in the United States. This was the task of the newly opened Guatemalan IIN. Surveying the population was also necessary given the fact that censuses had been conducted based on “general opinion” and the “prevalent criteria” was not necessarily held by “public opinion” (mainly a ladino public). The larger aspiration in surveying the population was, however, to influence future population censuses in the country. Under the moral call for the “well-being of humanity in the future,”³³ and, considering human relations, Goubaud Carrera believed that defining ethnic groups had a true functional meaning.

³¹ Principles of Western European enlightenment. Guatemala, *Constitución de la República de Guatemala: Decretada por la asamblea constituyente en 11 de marzo de 1945*. (Guatemala: Tip. Nacional, 1946), 3.

³² Smith, “Interpretaciones norteamericanas sobre la raza y el racismo en Guatemala: Una genealogía crítica,” 98. Through his continuous anthropological interest in describing “cultural change,” Redfield described cultural change in the educational dynamics of the mid Western highlands of Guatemala as follows: “The school makes more change for the Indian than for the Ladino, because through association with Ladinos in the school he learns Spanish and in not a few cases is disposed to put off Indian dress, to live in the manner of the Ladinos, and so to become a Ladino. There is here no obstacle of prejudice or law to prevent this not infrequent occurrence. The school is one important institution, therefore through which the Indian societies tend to lose members to the Ladino society and so ultimately disappear.” Redfield, “Culture and Education in the Midwestern Highlands of Guatemala,” 641.

³³ Goubaud Carrera, “El grupo étnico indígena: Criterios para su definición,” 10.

1,248 surveys were sent to urban and rural schools in sixteen departmental jurisdictions in the country where there was “an indigenous population. The great majority of the people who were surveyed, belong to the *Ladino* population (non indigenous).”³⁴ From the standpoint of what Redfield would refer to as social anthropology,³⁵ Goubaud Carrera justified the items included in the survey titled “IN THIS MUNICIPALITY A PERSON IS INDIGENOUS:”³⁶ with the following *reason*:

If we try to study the sociological characteristics that determine a human group, we realize that there are sufficient bases of support to conduct an analysis of such characteristics. When a person or a group of people enter into a social relationship with another person or group of people, there are *palpable characteristics* that influence both of them in their treatment of one another. Some of these outstanding differences are: (1) clothing; (2) the language; (3) the habits, customs or conduct; and of course, perhaps more importantly (4) the person’s physical appearance: the size and body shape, the skin color, the hair and the eyes, and any other detail of the physical aspect.³⁷

Of the five questions that the survey included, four were taken directly from these four “palpable characteristics,” —clothing, language, customs, and race—some aspects of which are based on a visual paradigm of “Western” culture and an ocularcentric logic that determines presence and existence.³⁸ The fifth characteristic asked about indigenous last names, which is “an incidental aspect” influencing social

³⁴ See Spanish original in appendix 5, item 6. Ibid, 11.

The public opinion that was surveyed was thus not that of those already *conceived* as *indígenas*, contrary to what Marta Casaús-Arzú suggests. Casaús Arzú, “El papel de mediación de Antonio Goubaud en la antropología guatemalteca.” Although Goubaud Carrera’s initiative was innovative (in the Guatemalan context) in consulting the population on what criteria would define an Indian, it retained the dynamic of defining the “Other” by the hegemonic forces in power addressed in indigenous movements almost five decades later.

³⁵ See, for example, Redfield, Tax, and Rubinstein, *Doing Fieldwork*.

³⁶ Capital letters in original. Goubaud Carrera, “El grupo étnico indígena: Criterios para su definición.” 11.

³⁷ See Spanish original in appendix 5, item 7. Ibid., 18 (emphasis added).

³⁸ Western here refers to a specific location of engagement and participation, that, in relationship to the ocular, references what Heidegger questioned as “the world picture,” that is that *we are in the picture* when the world becomes picture: the distinguishing marker of a modern age from a medieval era. Martin Heidegger, *The Question Concerning Technology and Other Essays* (New York: Garland Publishing, INC., 1977), 128. And “society becomes “modern,” according to Susan Sontag, “when one of its chief activities is producing and consuming images.” Susan Sontag, *On Photography*, 1st edition (New York: Picador, 1977/2001), 153. Clothing, body size, and shape, skin color, hair, and eyes are markers in the production and consumption of the *image* of Indigenous people and the *people*.

relationships. As Goubaud Carrera would have it, last names are an “abstract aspect of cultural transmission,” unlike the other four. Yet, as he put it, this was one that could be “easily manageable” in the survey. Holding Goubaud Carrera’s “scientific” attempts (to define the indigenous person) against itself, one must question how little information he provides about *how* these five characteristics were selected.³⁹ Goubaud Carrera, however, does include a short explanation to stress why they matter in defining the *indígena*. Language, as a category, allows for narrowing down the multiplicity of criteria to define the *indígena* that the survey is meant to control. The open-ended question in the customs item is important to collect “empirical data,” while the “regular systematicity” in the responses allows for “a calculation of statistical frequency.” Thus, the characteristics were defined *under* a visual paradigm, and also *with* statistical reasoning in asking questions whose answers would fit the desire to systematically compile the indigenous populations of the Republic. Some survey data, however, such as “in this municipality there are no indigenous peoples,”⁴⁰ was discarded, because, as Goubaud Carrera explained, such data was “without meaning for this study.”⁴¹ Thus the study effectively served the purposes of a creating a reduced number of criteria for defining the *indígena*.

The findings, still referenced over a decade later,⁴² reflect the sharp discrepancies found in the “public opinion” as to which criteria should define the *indígena* out of five narrowed-down concepts: “[...] there are no uniform or general

³⁹ Yet, an historical-philosophical analysis is still possible and even necessary from the information he provided, however such an analysis is beyond the purposes of this chapter.

⁴⁰ See Spanish original in appendix 5, item 8. Ibid., 14.

⁴¹ See Spanish original in appendix 5, item 8. Ibid., 14.

⁴² Jaime Bucaro, Historial del IIN 1945-1956 Instituto Indigenista de Guatemala: Informe de sus trabajos y actividades #1559 in CIRMA Listado del Archivo del Instituto Indigenista elaborado por la antropóloga Silvia Barreno Anleu. 64 folios mecanografiados. (Col. IIN, 1)

criteria in the country [...]” and “[...] the criteria differ in the various departments of the Republic.”⁴³ This lack of uniform criteria, said Goubaud Carrera, needed to be considered in order to achieve a more precise reflection of Guatemala’s demographic reality. That demographic reality is defined based on two opposing concepts: Indian-Ladino. Yet, a totalizing conclusion is drawn for/to the “Republic” that “[...] the most generalized criteria are the habits and customs of the *indígena* population [86%]” followed by “[...] speaking the autochthonous language in the home [84%],”⁴⁴ also a generalized criterion to determine the *indígena*. One of the survey’s conclusions, delivered in a celebratory manner, is that the survey—completed by “*ladinos*”—revealed that race was not an important factor to “differentiate” indigenous peoples.⁴⁵ A far-fetched inference for Goubaud Carrera is that “[...] skin or hair color have no relationship to neither man’s intelligence nor to his humanity, and therefore this makes it much quicker to achieve social solidarity among the ethnic groups in the country.”⁴⁶

In 1930 Goubaud Carrera undertook studies in Kaqchikel language “[...] with the goal of developing a curriculum for this language.”⁴⁷ As a becoming-anthropologist and indigenist, Goubaud Carrera believed education was and continued to be central to indigenist aspirations since it would serve as the engine that would transition/migrate/convert the Indian. Around the late 1930s, Goubaud Carrera announced that there was not yet anything “concrete or *scientific* about the world vision

⁴³ See Spanish original in appendix 5, item 8. Goubaud Carrera, “El grupo étnico indígena: Criterios para su definición,” 25.

⁴⁴ See Spanish original in appendix 5, item 8. *Ibid.*, 25.

⁴⁵ For a genealogical account of race and American anthropological ideas and their influence in Guatemala see Smith, “Interpretaciones norteamericanas sobre la raza y el racismo en Guatemala: Una genealogía crítica.”

⁴⁶ See Spanish original in appendix 5, item 9. Goubaud Carrera, “El grupo étnico indígena: Criterios para su definición,” 26.

⁴⁷ See Spanish original in appendix 5, item 10. Adams, “¿Diversidad cultural en la nacionalidad homogénea? Antonio Goubaud Carrera y la fundación del Instituto Indigenista Nacional de Guatemala,” 74.

according to the indigenous peoples of the country, [there is] nothing yet to prepare Guatemalan teachers [to work with] the indigenous population of the country.”⁴⁸ Therefore a truthful research agenda was necessary because “when we know the factors that make up their mentality, the springs that activate their emotions, then perhaps we would be able to *convert* indigenous peoples to be part of our Western culture, once research has informed us of the right way.”⁴⁹ Typological time in which “indigenous” is set against “Western culture” continues to animate the social and political agenda of change and the constant re-making of *lo indígena*. Although Goubaud Carrera’s central scientific motivation may have shifted, as Abigail E. Adams argues, from “[...] the illiterate peasant in colorful costumes that was delaying the progress of the nation [...]” to “the potential citizen,”⁵⁰ the Indigenist Institute he had pioneered maintained its aspiration to migrate/ “convert” the Indian, albeit within different terms.⁵¹

In 1958 Margarita Wendell and her colleague Rubi Scott, both affiliated with the Summer Institute of Linguistics (SIL) were commissioned to “help” with an “experimental” project sponsored by the National Indigenist Institute (IIN). Tactic, Alta Verapaz, and the *indígenas pocomchies* were the site and the (s)object of the experiment. To implement “Tactic’s Integral Improvement Plan,” the alphabetization experiment’s final aim was “[...] to lead children to a real comprehension of Spanish, with an ability to read [...]”⁵² Aware that this was not immediately and completely

⁴⁸ See Spanish original in appendix 5, item 11. Goubaud Carrera cited in *Ibid.*, 91-92.

⁴⁹ See Spanish original in appendix 5, item 12. Goubaud Carrera cited in *Ibid.*, 92 (emphasis added).

⁵⁰ See Spanish original in appendix 5, item 13. *Ibid.*, 91.

⁵¹ Giraudo, “Neither Scientific” nor “Colonialist”: The Ambiguous Course of Inter-American Indigenismo in the 1940s.”

⁵² See Spanish original in appendix 5, item 14. Margarita Wendell, “En torno a un programa de afabetización bilingüe,” *Guatemala Indígena* 2 (1962): 136.

achievable, Wendell and Scott prepared a series of booklets in the *pocomchí* language for use in schools in four villages during the academic year. After having received prior “practical lessons” in the United States,⁵³ doing field work in Mexico under the SIL, and a “brief and general” introduction by anthropologist and director of the IIN Juan de Dios Rosales, they set off to Tactic to “prove” that with “booklets in the *pocomchí* dialect an indigenous child could learn to read faster and actually comprehend what he read if the learning process was to start in his own language and to later orient him to Spanish.”⁵⁴

In conversations with a teacher in a school of Tzalam towards the end of the experiment, Wendell explains that the teacher expressed his preference for “these kinds of materials because they created an understanding for indigenous children.”⁵⁵ What’s more, Wendell continued, now the process to learn to read is meaningful as compared to a learning process that did not go beyond practice. “The teacher said: ‘this method is the only one that should be taught in schools like this where all the people only speak the dialect. But it came too late. It should have been used for years.’”⁵⁶ The teacher’s words (or perhaps Wendell’s decision to share this particular exchange) serve not only as “proof” for Wendell, the IIN, the SIL, or any other institution involved, that the experiment worked, to a certain extent, even in convincing this teacher of the effectiveness of “the method.”⁵⁷ The teacher’s words are also an expression of in-service

⁵³ For more on the training for missionaries/linguist/anthropologists see, for example, David Stoll, *Fishers of Men or Founders of Empire?: The Wycliffe Bible Translators in Latin America* (London: Zed Press, 1982); William Cameron Townsend and Richard S. Pittman, *Remember All the Way* (Wycliffe Bible Translators, 1975).

⁵⁴ See Spanish original in appendix 5, item 15. *Ibid.*, 130.

⁵⁵ See Spanish original in appendix 5, item 16. *Ibid.*, 137.

⁵⁶ See Spanish original in appendix 5, item 17. *Ibid.*, 138.

⁵⁷ About a decade earlier, using the linguistic anthropological production of Mark Watkins of alphabets for the Mam, Q’anjob’al, Kaqchikel languages, the pedagogic strategy used by the IIN in designing the booklets, according to Casey, was to separate the booklets “into two parts on a bilingual basis. The first part as designated to teach literacy in the Indian Language while the second part contained lessons to teach one to be literate in Spanish.” Casey, “Indigenismo, the Guatemalan Experience,” 282.

teacher education curriculum that intersects with scientific activities conducted through anthropological, linguistic, pedagogic, and sociological knowledges. During the “experimental project,” the teachers were trained indirectly through visits by the director of the IIN encouraging them to continue with “the program.” The teachers were also trained through Wendell and Scott’s accompaniment and guidance in implementing the program, and with “explanatory notes” is the last push before the “exams” were administered to prove the effectiveness of the booklets.

The effects on in-service teachers of the pedagogic and linguistic mission were also noticed in the Ixil region. Reinaldo Alfaro Palacios, a rural teacher of the Nebaj municipality in the Quiché department, developed a booklet in the Ixil language to alphabetize indigenous peoples in this region, as Jaime Bucaro describes in a report of the activities of the IIN from 1945 to 1956.⁵⁸ Palacios submitted the booklet to the Ministry of Public Education. So that the booklet “offers a good service in the future,”⁵⁹ the IIN, commissioned by the Ministry, “studied, analyzed, and corrected the pedagogical technique”⁶⁰ that Palacios had proposed in the booklet. That way, the booklet was appropriately adapted for bilingual alphabetization in the Ixil communities. The revised booklet and technique instructs Palacios as an in-service teacher on what is appropriate pedagogy to migrate/convert Ixil students into alphabetized *indígenas*.

The adaptation of the booklet for Ixiles is mediated by the IIN as an expert institution, and the SIL’s linguist experts/*técnicos*, who in conjunction with the government, were steering the alphabetization efforts for which it was necessary to

⁵⁸ Jaime Bucaro, “Historial de IIN 1945-1956: Instituto Indigenista de Guatemala: Informe de sus trabajos y actividades” (Guatemala, n.d.); Ibid.

⁵⁹ See Spanish original in appendix 5, item 18. Ibid., 12.

⁶⁰ See Spanish original in appendix 5, item 18.

“study” the main languages in the country to “establish a generalized dialect for each tongue.”⁶¹ Jaime Bucaro writes that since 1946 the IIN had been working on the technical tasks and data collection of the project, which yielded results that were revised in collaboration with American linguists. Mark Hanna Watkins,⁶² from Harvard University, worked for the “Cakchiquel zone,” Norman McQuown, from the University of Chicago, worked in the Mam language establishing “the fundamental phonemes of Quiche, Kekchi, Kanjobal, Tzutujil, and Xinca,”⁶³ and Margarita Wendell and Rubi Scott worked in the Q’eqchi’ region in Alta Verapaz department to “provide the fundamental phonemes and the linguistic unity of the region”⁶⁴ to design the “successful” alphabetization booklet described above.

As discussed in the previous chapter, the SIL interacted closely with *indigenismo* and the Guatemalan government to shape matters of educational concern, and such interaction educated teachers during the “field” research organized and monitored by the IIN. Although indigenous peoples did not consider language as a fundamental criterion to define *lo indígena* in Goubaud Carrera’s survey, through education, language was and continues to be an element of indigenous making (see chapter two). During the empirical research conducted by the SIL and the IIN, “defining the fundamental phonemes,” for example, served as a means to define the anthropological boundaries of

⁶¹ See Spanish original in appendix 5, item 18. *Ibid.*, 10.

⁶² According to Denis Casey, Watkins traveled throughout the Department of Alta Verapaz, Chimaltenango and Sacatepéquez for two weeks, with several others doing detailed “field work” in Patzún, Chimaltenango. “The investigation involved lengthy considerations of the *morphology*, *syntax* and *phonetics* of the language.” The outcome was an alphabet using Spanish language sounds for the Kaqchikel language. Later by request of the Maryknoll missionaries, and more fieldwork in Huehuetenango, Watkins also developed alphabets in the Mam and Q’anjob’al languages based on *vowels* and *consonants*. These linguistic anthropological developments served as the basis for literacy training in public schools in 1948, and the fabrication of booklets or *cartillas*. These didactic materials would be “used later by staff members at the *Instituto Indigenista* for teaching Spanish speaking Guatemalans the native languages.” Casey, “Indigenismo, the Guatemalan Experience,” 281-282.

⁶³ See Spanish original in appendix 5, item 19. Bucaro, “Historial de IIN 1945-1956: Instituto Indigenista de Guatemala: Informe de sus trabajos y actividades.”, 10-11.

⁶⁴ See Spanish original in appendix 5, item 19. *Ibid.*, 11.

Xinca, and Mam, Q'eqchi' (formerly Kekchi), Kaqchikel (formerly Kaqchiquel) and other languages and peoples as employed in the *La presidenta* classroom role play of the four *pueblos*. Doing field linguistic research, for example with the purpose of establishing a "generalized dialect of each language," performatively determines ontological entities that simultaneously install and justify the educational mission of alphabetizing, castilianizing, integrating, ladino-izing, modernizing, and developing, during the *indigenista* moment of intensity in indigenous-making.

The aspirations for migration/conversion in terms of social mobility, political participation, presence and recognition through cultural difference, and even in terms of development that we see above also emerge in the times of cultural pluralism and multiculturalism that we will see in the section below. *Indigenismo* and multiculturalism are moments of intensity of interconnections, continuities, and trans-formations in indigenous-making. This next section addresses cultural pluralism as articulated through multiculturalism.

Act .. My culture is better than yours.

left downstage six students play the role of MARKET VENDORS in market. Five are sitting on the floor. Four wear long skirts. One wears a San Juan Sacatepéquez Corte [skirt] and a Santiago Atitlán güipil [blouse]. One stands in a pair of jeans and a cool T.

MARKET VENDOR1: Hay tomatoes! There are tomatoes!...

MV2: Potatoes!

MV1: Carrots!...

MV2: Hay potatoes!...

MV3: Bananas!...

MV4: *(standing in jeans and cool T. Looks down her nose and smiles at other vendors).* Hay Apples!...

MV3: Bananas. Bananas.

SMV7 INDIA MARÍA: *(enters stage. Arrives at market. Dressed in Cobán güipil and corte, and a hat. Wears two long braids, one on each side falling in front of her shoulders, and guaraches for footwear. Joining the selling voices.)* Chicharrones calienticos [hot fried pork].

SMV3: *(quietly to other MARKET VENDORS.)* There comes the India.

SMV7 INDIA MARÍA: *(standing. Proudly.)* India but honest, oíste [get it!]

You must respect me, oíste!

I am not of your same class, oíste!

- My culture is way better than yours.
- SMV3: (*interrupting. Standing. In long skirt*). That is yet to be seen.
- SMV7 INDIA MARÍA: (*sassily*.) Move away. Chicharrones calienticos. (*sitting on floor*.) Come and get them.
Students in circle laughing noisily.
- SMV5: (*overlapping*). Get your apples, potatoes, and carrots.
- SMV3: (*walking towards INDIA MARÍA*.) Look INDIA, the only Chicharrones worth here are mine. (*grabbing INDIA by arms and lifting her from floor*.) So listen, get up, and learn, oístes.
SMV2 stands next to SMV3. INDIA turns around. SMV3 stares at her defiantly. STUDENTS laugh.
- SMV2 XINCA: (*in long skirt. Shyly and calmly*.) The Xinca culture is an indigenous people but does not descend from the Mayas. The Xincas lived off fishing and collecting salt. (*pause*.)
Marimba music begins. XINCAS dance. INDIA exaggerates the moves as in a caricature. STUDENTS laugh heartily. Music stops. SMV1 and SMV5 come forward wearing long skirts and spaghetti-strapped tops.
- SMV7 INDIA MARÍA: (*complaining*). Oh heavenly father, now what are they going to tell me?
- SMV5 GARÍFUNA: (*smiling at INDIA reads of a piece of paper*). Garífuna culture is the result of the African and Caribbean culture. They live primarily in Izabal and the Caribbean coast. People who belong to the Garífuna culture have black skin color. (*smiles shyly*.)
Animated music and a female singing voice is played. The two GARÍFUNAS dance to the rhythm. Moves associated with African drums. INDIA exaggerates the moves as in a caricature. STUDENTS laugh loudly. INDIA bends over, observes the GARÍFUNAS' feet as if learning the steps, takes her hat off and bows in mockery. STUDENTS laugh vivaciously. SMV4 comes forward.
- SMV7 INDIA MARÍA: (*complaining*). And now what are you going to say? God!
- SMV4 LADINA: Look INDIA, the Ladina cult- (*INDIA interrupts*)
- SMV7 INDIA MARÍA: (*angrily*.) I see because I have two eyes. (*pointing to her own eyes. LADINA hides her giggle*.)
- SMV4 LADINA: (*explaining*.) The Mayan culture (*corrects herself*) The Ladina Culture comes from the 16th century (*INDIA puts both hands on waist, waves right hand before fixing her hat, in dismissal of narrative*) and is the culture as you can see... (*pause*) I mean (*pause*) I mean (*pause. Forgetting her script*.)
- SMV7 INDIA MARÍA: (*in an act of solidarity to help SMV4 remember. Complaining*.) What are you going to tell me? And what happened with my dress? (*waving her corte*.) Look.
- SMV4 LADINA: -discriminate people as (*pause. Pointing to INDIA MARÍA*.) as, (*hesitating*) as we can see here.
(A re-mastered La Gasolina song blasts into the hot afternoon air. LADINA and INDIA jam to the pop-Caribbean rhythm. STUDENTS laugh stormingly with INDIAN caricature.)
- SMV7 INDIA MARÍA: (*still jamming*). You think you are going to teach me how to dance? (*challengingly. Bumping LADINA's hips with her own hips*.)
INDIA bends over, observes LADINA's feet as in dismissal and as a sign of transition for the skit. Music stops.
- SMV7 INDIA MARÍA: Come on sister, let's give them a lesson on what real dancing looks like. (*pointing to the other women*.)
- SMV6 MAYA: The Mayan civilization lived in Central America. At that time they spoke hundreds of dialects and now only a few are left.
The song Cuando Lloro un Indio [when an Indian cries] slowly fades in. Both güipil and corte swiftly move to the marimba rhythms. On their knees they thank the Ajaw, and lift their arms up to what we would call the South, North, East, and West. Without a word or a laugh STUDENTS watch. Music stops.

SMV7 INDIA MARÍA: (*proudly.*) See my culture is much better than yours.

ALL SMVs: (*chorus.*) The INDIA.

SMV7 INDIA MARÍA: (*proudly.*) My culture is better than yours.

Act Two is made possible by and highlights another noticeable moment of intensity of indigenous-making in the 20th century—*cultural pluralism* or *multiculturalism*. The teacher educator’s curricular decision to address “Guatemalan diversity” by opening up a space for performance in the classroom is made possible, arguably, by educational policies such as the Accord of the Identity and Rights of Indigenous Peoples, National Languages Law, and the National Base Curriculum propelled by indigenous movements⁶⁵ from the 1970s and consolidated in the 1990s. These movements, particularly the Mayanist movement⁶⁶ employ and deploy the knowledges produced by cultural/social anthropologists, ethnologists, archaeologists and epigraphers from the American (Sylvanus Morley), to the British (Eric S. Thomson and Barbara and Dennis Tedlock), to Dutch Ruud Van Akkeren, in order to articulate the struggle for “the right to cultural pluralism”⁶⁷ Physical notions of time in which grand ages and stages of evolutionary history (pre-classic, classic, post classic, etc.) are marked, serve to produce claims for intellectual proof and Maya cultural richness.

The students twist the story line of the movie script to artfully deliver the assignment, address the national curricular mandate, respond to recent history, and

⁶⁵ Kay B. Warren, *Indigenous Movements and Their Critics: Pan-Maya Activism in Guatemala* (Princeton: Princeton University Press, 1998).

⁶⁶ See, for example, Edward F. Fischer and R. McKenna Brown, eds., *Maya Cultural Activism in Guatemala* (University of Texas Press, 1997); Santiago Bastos and Aura Cumes, *Mayanización y vida cotidiana: La ideología multicultural en la sociedad Guatemalteca*, 3 vols. (Guatemala: Cholsamaj Fundación, 2007); Santiago Bastos et al., *Entre el mecapal y el cielo: Desarrollo del movimiento maya en Guatemala* (Guatemala: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), 2003); Santiago Bastos and Roderick Leslie Brett, *El movimiento maya en la década después de la paz (1997-2007)* (Guatemala: F&G Editores, 2010); Arturo Arias, “The Maya Movement, Postcolonialism and Cultural Agency,” in *Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate*, ed. Mabel Moraña, Enrique Dussel, and Carlos Jáuregui (Durham: Duke University Press, 2008).

⁶⁷ See Spanish original in appendix 5, item 20. Luis Enrique Sam Colop, “Derecho del hombre bicultural en Guatemala,” in *Cultura maya y políticas de desarrollo*, ed. Coordinadora Cakchiquel de Desarrollo Integral, Programa de Producción de Material Didáctico, and Departamento de Investigaciones Culturales (Chimaltenango, Guatemala, C.A.: Ediciones COCADI, 1989), 107.

make history. The actresses place the focus on Guatemalan diversity quantifiable into four *pueblos*: the Maya, Ladino, Garífuna, and Xinca. At Linguistics University, the bilingual education teacher also remarks that the four portraits of children on the cover of the Intercultural Bilingual Education manual represent the four pueblos, the four cultures, and it is important “to understand that we are a very diverse country.”⁶⁸ At the noticeable moments in the emergence of pluralism/multiculturalism, *pueblo* is a *unit* that has been adopted by indigenous peoples in Guatemala, and other places in Latin America, to struggle against their historical “exclusion.” *Pueblo*, as social scientist Santiago Bastos describes, is “a group with a common history that is manifested in certain cultural traits, and that involves a number of collective political rights.”⁶⁹ *Pueblo* as a unity has been fundamental to articulate an agenda for the progress/development⁷⁰ of indigenous *communities* (often a synonym of *pueblo*).⁷¹

The students’ ability to display critical awareness—in pointing out how Mayas spoke hundreds of dialects before, and in naming discrimination, performing racism,

⁶⁸ See Spanish original in appendix 5, item 21. Classroom observation (Bilingual Education Class), August 11, 2012.

⁶⁹ Santiago Bastos, “Multicultural Projects in Guatemala: Identity Tensions and Everyday Ideologies,” *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 7, no. 2 (2012): 156.

⁷⁰ Coordinadora Cakchiquel de Desarrollo Integral et al., *Cultura maya y políticas de desarrollo* (Chimaltenango, Guatemala, C.A.: Ediciones COCADI, 1989).

⁷¹ This logic to devise, use, and deploy a unit to articulate a particular struggle for progress is also noticeable in the emergence of ethnological practices in Guatemala in the 1930s. Sol Tax in his study of the *Municipios of the Western Highlands of Guatemala* in 1937, makes a case for the *municipio* to be “the primary (and possibly final) ethnic unit” of study for the progress of Guatemalan ethnology. Tax was defending the *municipio* against essential concepts such as language or (tribal) culture, which he argued were insufficient as units to allow a well-founded (functionalist) analysis. He contended that “the Indians today who speak dialects of one language (such as Quiche or Cakchiquel) are not in any sense organized as a social group [...] The linguistic terms cannot be used unquestioningly, therefore, to describe ethnic groups.” Sol Tax, “The Municipios of the Midwestern Highlands of Guatemala,” *American Anthropologist* 39, no. 3 (1937): 424–26. This is in sharp contrast to how the indigenous struggles define *pueblo* precisely along ethnic and linguistic lines, with a political dimension different to the politics described by Tax. *Municipios* are “territorial administrative divisions commonly recognized in all governmental matters [...] and] the basic ethnic divisions and cultural groups into which the country is divided” Ibid, 425. *Municipios* are marked territorially. *Pueblos* are marked beyond the territorial. Tax’s is a response to the linguistic divisions taken from a pre-colonial past, within his loyalty to his concern for the present and the new “functionalist” ethnographic/scientific method. The indigenous movements’ response employs both linguistic divisions, with the sophistication allowed from anthropological knowledges produced later, while units such as *municipios* permeate historical and anthropological analytics within the movements. Employing a *unit* as an overarching indispensable logic remains intact.

marking cultural difference, and gesturing towards class stratification—could be understood as a response to the recent histories of violence and the plight for *recognition* through multiculturalism in Guatemala. The fact that the “India” demands respect and recognition of her honesty—pointing out she is no-longer inferior (“I am not of your same class”), defying discriminatory expressions, daring to express the superior quality of “her culture,” demonstrating assertiveness, holding an elegant demeanor, and conceiving of herself as Maya—may not have been possible in a teacher preparation classroom at the heart of *indigenismo* as conceived in the mid 1940s. Claiming recognition for the Indian problem, recognition of the various languages, recognition of the necessity to improve the condition of the Indian, as were the terms during *indigenismo*, arguably would have not created the necessary conditions for the “India” *herself* to claim recognition based on her human, cultural, linguistic, and political rights.⁷²

The terms under which difference is defined in the students’ play are indebted to the anthropological heritages and knowledges produced under the struggle for studying—in order to recognize and uphold—the *indígena*. From the ways in which they have been socialized, the students represent the Xinca’s “cultural traits” (in Bastos’ language) and the “customs” (in the IIN and Goubaud Carrera’s allowed categories): in their reliance on fish and not being Maya descendants; the *Garifunas* in their life on the Caribbean coast and their black skins; the Ladinos and their history from the 16th century, and the fact that they discriminate; and Mayas in their *corte* and *güipil* outfits, and the fact that they speak less languages than in the past. In particular, the characterizations of the Ladino and the Maya pitched against each other rely heavily not

⁷² This is, for obvious reasons, the case given that during the 1950s and 1960s human rights was not fully available as a discursive framework on which cultural and political claims could be justified. On the claims to difference through the rights framework, see, for example, Sam Colop, “Derecho del hombre bicultural en Guatemala.”

only on the dichotomous relation available in Robert Redfield and Sol Tax's influential anthropological analytics, but also on the work of American anthropologist Richard Adams (in defining *The Culture of Ladinos in Guatemala*, 1956), and the *Coordinadora Cakchiquel de Desarrollo Integral* (in defining the *Mayan Culture*, 1989).

Drama as a pedagogical tool suggests a *progressive* attempt at breaking from (what is often referred to as) "traditional"⁷³ teaching methods at the same moment that the students make history in performing the trans-formation from assimilationist impulses in *indigenismo* to cultural pluralism in multiculturalism. The female students offer their peers, the teacher, and myself in the audience a moment of entertainment that is memorable to fill in the mantra of "diverse, pluricultural, and multiethnic Guatemala."

Cultural Pluralism/Multiculturalism

In 1989 COCADI ("*Coordinadora Cakchiquel de Desarrollo Integral*") compiled and published what American anthropologist Charlie Hale⁷⁴ calls one of the first Maya movement books—*Cultura Maya y Políticas de Desarrollo*. The chapters express the intellectual engagements of Mayan intellectuals such as Demetrio Cojtí Cuxil, and Luis Enrique Sam Colop, as well as Mexican anthropologists Guillermo Bonfil Batalla and Rodolfo Stavenhagen, and scientists Sylvanus Morley and Eric Thompson, amongst others. These experts and their anthropological, or anthropology-like work (Cojtí Cuxil, self-identified as Maya Kaqchikel, is a social communication expert (Louvain,

⁷³ Traditional education is characterized in the teacher education classrooms I visited in Guatemala as that in which the students sit, the teacher lectures, if anyone dares to talk out of turn, or move without permission, the teacher can offer a spanking, physical punishment or other forms of punishment. Traditional education involves primarily rote memorization, and repetition of classroom content driven by "objectives" instead of "competencies."

⁷⁴ Charles R. Hale, *Más que un indio. More Than An Indian: Racial Ambivalence and Neoliberal Multiculturalism in Guatemala* (Santa Fe: School of American Research Press, 2006).

Belgium)⁷⁵, and Sam Colop, self-identified as Maya K'iche', was a lawyer, poet, and linguist (SUNY-Buffalo, USA)) not only make noticeable the moment of pluralism in indigenous-making, but also actively participate in such making.

With similar aspirations embedded in spatialized time, pro-improvement, and development of rural communities (i.e. indigenous, Maya) during the indigenist moment, the book attempts to define development offering directives for development, and invokes the multiculturalism framework to prevent further “degeneration of the Maya culture.”⁷⁶

The necessity to improve the standard of living of rural communities in Guatemala, especially the Mayan communities, poses challenges to our creativity and spirit of service. The Non Governmental Organizations for Development, NGOs, have been making various efforts to cooperate for the development of these communities; however, each day we observe that we need to better define the orientation and the kind of development that we would like to make happen, so that our programs are concrete contributions to the development of the country. Above all, we need to consider, in our activities, the multicultural characteristics of Guatemala.⁷⁷

To better define the kind of development to be realized, especially if it is to account for the Maya *pueblo*, COCADI offers a definition for the Maya culture, and therefore its people:

⁷⁵ In educational and indigenous matters, Demetrio Cojtí Cuxil is an influential Maya intellectual. Originally from Chichicastenango, Cojtí Cuxil is the first Maya in Guatemala to receive a doctorate. Educated in the teacher preparation boarding school program in the *Instituto Indígena Santiago*, and later receiving a doctoral education in communication at the University of Louvain in Belgium, Cojtí Cuxil has served as deputy minister of education (2000–2004), and since 2004 has worked as a consultant for OAS, UNDP, and other international organizations. He has been a leading figure in multiculturalism, education in indigenous languages, and bilingualism. Since the early 1980s he has been publicly speaking about ethnic identities and a unified indigenous politics. Some of his most influential works that continue to generate discussions today are *La configuración del pensamiento político del pueblo maya* (Asociación de Escritores Mayances de Guatemala, 1991). See also Warren, *Indigenous Movements and Their Critics*.

⁷⁶ Coordinadora Cakchiquel de Desarrollo Integral et al., *Cultura maya y políticas de desarrollo*, 24. Importantly, the book is a response to the historical situation of domination, and emerged in times of what Mbembé calls necropolitical violence (Achille Mbembé, “Necropolitics,” *Public Culture*, no. 15 (2003): 11–40.) being experimented on indigenous peoples, and is directly a response to assimilation, the dissolution of Maya culture into the Ladina culture, and the final cultural extermination of the Maya *pueblo*. Ibid., 14. Along these same lines, almost two decades later, Maya Kaqchikel sociologist *Aura Cumes* states that “el racismo no nos ha dejado intactos, *ha dejado huellas profundas*, afectos a todo nivel que es básico revisar, si le apostamos a la liberación de nuestros pueblos y a la construcción de un país diferente [racism has not left us intact, *it has left deep marks*, effects on every level that are necessary to revise, if we are to bet on the liberation of our peoples and the construction of a different country]. *Aura Cumes*, “El Racismo Como Ideología” (Guatemala, 2006), 5.

⁷⁷ See Spanish original in appendix 5, item 22. Ibid., 7.

We understand that it is the culture that the Maya people started developing more than 10 thousand years ago in the south of what is the Mexican republic today, throughout Belize and Guatemala, in part of Honduras and El Salvador. The Mayan civilization has its roots in humanity's pre-history. The Mayan culture for several millennia has been developing in what is today Guatemala, in some epochs with great splendor [...] We are Maya, the ones that carry the culture of our forefathers--more than 4 million Guatemalan that speak a Mayan language. We protect our Mother Nature, we maintain, to a certain extent, our own technology; and additionally, we identify as Mayas (roj, qawinaq; qawinaquil qi').⁷⁸

The anthropological demarcation of the Maya as a culture and territory is enabled through scientific archeological expeditions which, reasoning through physical time, locate its splendor—elements such as pyramids, glyphs, the numbering system, etc.—in the classic and post-classic times (an anthropological invention) of the Mayan civilization. The effects of this reasoning in contemporary teacher education are not only noticeable in *La India* skit at Century Normal School, but also in an indigenous language lesson at Rural Bilingual Intercultural Normal School, where Matin, a Maya Q'anjob'al teacher, explains:

The numbers express the quantity or the order of things. In the Mayan languages, counting has a basis of 20 numbers, that is why it is said that it uses a *vigesimal* system [...]. The use of the system by the population has generally decreased. The elders still maintain and use part of the counting system. There are also books written in the past where one can research this system.⁷⁹

Drawing the boundary around *lo indígena* Maya is made possible within the preoccupation, for example of Mayan intellectuals such as Rodríguez Guajan, Cojtí Cuxil, and Sam Colop,⁸⁰ with the search for cultural origins that would enable *self-definition*,

⁷⁸ See Spanish original in appendix 5, item 23. Ibid., 9-10.

⁷⁹ See Spanish original in appendix 5, item 24. Classroom observation (Indigenous Language 2 and 3 class), April 1, 2013.

⁸⁰ See, for example, Coordinadora Cakchiquel de Desarrollo Integral et al., *Cultura maya y políticas de desarrollo*; Cojtí Cuxil, *La configuración del pensamiento político del pueblo maya*; Luis Enrique Sam Colop, "Hacia una propuesta de ley de educación bilingüe" (Thesis for the Licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Rafael Landívar, 1983); Luis Enrique Sam Colop, *Jub'saqtun omay kuchum k'aslemal: Cinco siglos de encubrimiento*, Seminario Permanente de Estudios Mayas, No. 1 (Guatemala: Cholsamaj, 1990); Warren, *Indigenous Movements and Their Critics*.

recognition, and *presence*. Additionally, not only throughout the *Cultura Maya* compiled works, but also the innumerable materials that are part of Maya studies and mayanist production, a primary argument in the constant making of *lo indígena* is that indigenous peoples have been colonized—or invaded—by the Spanish and in more recent history by the Ladinos. Mariela, a Maya Ixil teacher in the Introduction to Curricular Design class at Rural Bilingual Intercultural Normal School, invites the students to reflect on the fact that “in books it is said that it was a conquest, and that is a traditionalist approach, but they never managed to reflect on the fact that it was an invasion.”⁸¹

Despite colonization, and also through knowledges produced archaeologically, COCADI justified Mayans’ presence as the same culture that has been developing for thousands of years in current Guatemalan territory. The claim to difference was based on the unchangeable essence of the culture despite its changes in form. Claims such as this aimed to counter the effects of ethnographic accounts of education such as that offered by Robert Redfield in 1943. Upon observation of educational dynamics, Redfield noted that “Guatemalan societies seemed relatively meager with respect to moral convictions and sacred traditions.”⁸² From interviews and interaction with “Indians,” he concluded that “Indian societies have lost in ceremonial richness [...] moral value and their integration to local traditions.”⁸³ However, rather than being an “expression of local tradition,” Redfield’s observation that the school served as an additional means of regulation for rural people, is compatible with the pluralist agenda that demands an education rooted in *pueblos’* cultures and their “own” cosmovisions.

⁸¹ See Spanish original in appendix 5, item 25. Classroom observation (Introduction to Curricular Design class), March 21, 2013.

⁸² Redfield, “Culture and Education in the Midwestern Highlands of Guatemala,” 647.

⁸³ *Ibid.*, 647.

Pivotal in this struggle for definition, recognition—and creation—of presence, has been anthropology’s allied technology, demography and census practices. “In 1921 Guatemala was described as 65 percent indigenous,”⁸⁴ “Approximately 60% [out of 11 million people] is Indigenous, mostly Maya.”⁸⁵ Ktintz tells his students in a history class that “80% of the Guatemalan population belongs to Mayan descendants [...] even if we use current technology [...] biologically [referring to DNA] and anthropologically as well, even we do not know how to speak our languages.”⁸⁶ Common statements such as these, produced and reproduced in schools, emerge in almost any space where indigenous matters are discussed and pluralism is defended. Censuses have employed anthropological knowledges to make what is indigenous in the counting and count in the making of *lo indígena*.

A journey throughout the trajectory of censuses in Guatemala from 1880 to 2002 reveals the implication that anthropological activities have had in shaping possible populations and the countable pluralism available nowadays. In 1880, *Indígena* under the “race and sex” categories, was the opposite of Ladino.⁸⁷ Both markers have changed, and “the indigenous” has multiplied in questions and categories during the historical moment of pluralism. In 1893 the census report included the complaint that the “*indígena* race did not move at the same pace as the white or *ladina* race.”⁸⁸ Both the

⁸⁴ Smith, “Interpretaciones norteamericanas sobre la raza y el racismo en Guatemala: Una genealogía crítica,” 103.

⁸⁵ Arias Arturo, “The Maya Movement, Postcolonialism and Cultural Agency,” *Journal of Latin America Cultural Studies: Travesía* 15, no. 2 (2006): 252.

⁸⁶ See Spanish original in appendix 5, item 26. Classroom observation (Guatemalan, Mesoamerican, and Universal History class), March 20, 2013.

⁸⁷ “Censo General de La República de Guatemala” (Guatemala, 1880), 10.

⁸⁸ “Censo General de La Población de La República de Guatemala.” (Guatemala: Dirección General de Estadística, 1893), 15.

1880 and 1893 reports include notes on the challenges of counting indigenous peoples, partly due to their resistance.

In 1921 “shoes” (“puts on shoes?”) emerged as data to be taken, and this was also the case for “language or dialect.”⁸⁹ The 1940 census began to show the wider range of diversity. Race was divided into “white or *mestiza*, Indian, black, and yellow.”⁹⁰ The term “ethnic” appears for the first time to describe the country. As an empty signifier, ethnic was filled with the classification of people’s races and mother tongues. The most important languages were listed: “Quiché, Cackchiquel, Mam, Pocomam, Quecchí”⁹¹ and amongst the “others” were “Tzutuhiles, Pocomchies, and Tzuj.”⁹² In 1950 Goubaud Carrera’s desire was materialized and the IIN was directly involved in the census. The *Indígena-Ladino* binary reappeared, and in collaboration with the IIN and its linguistic classification, the indigenous groups were sorted into five: Quiché, Mam, Pocomam, Chol, Caribe.⁹³ The census item on “food” was included to see whether the tortilla-eating *indígenas* had begun the transition to include bread in their diet.⁹⁴ Following food was the question on “shoes,” and next to it was the new classificatory item of whether they used indigenous “clothing.”⁹⁵ In 1964 the item on shoes was justified medically,⁹⁶ and was considered again and for the last time in 1973.⁹⁷

⁸⁹ “Censo de la población de la República de Guatemala.” (Guatemala, 1921), 1.

⁹⁰ “Quinto censo general de población” (Guatemala: Dirección General de Estadística, 1942), 31.

⁹¹ *Ibid.*, 236.

⁹² *Ibid.*, 292-293.

⁹³ The Quiché group included Quiché, Cakchiquel, Tzutujil, Uspantca. Mam included Aguacateca, Jacalteca, Kanjobal, Chuj, Ixil. Pocomam included Kekchí, Pocomchí, Central Pocomam central, Oriental Pocomam. Chol included Chortí, and Caribe, Caribe. Spelling as in the original document. Sexto Censo de Población 1950, vol. 4 (Guatemala: Dirección General de Estadística, 1950).

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ Eats wheat bread habitually? Yes or no.

Uses indigenous clothing habitually? Yes or no.

If the person wears shoes, write “Z”; if he/she wears sandals “C”; if he/she is barefoot “D”. See Spanish original in appendix 5, item 27.

From 1973 until 2002 the main indigenous question became “Is he/she indigenous?”⁹⁸ Up to the 1973 census, the person taking the census was to make a decision on the indigenous question, based, for example, on the place where the census was being taken (i.e. a remote rural village), the answers given by the interviewee vis-à-vis wearing indigenous clothing, speaking an indigenous tongue, and the kind of shoes worn.⁹⁹ From 1994 the question was to be answered by the interviewee him/herself directly because the individual’s right to “self identification” or “self definition”¹⁰⁰ as *indígena* or not within her ethnic group was to be respected. Not only were “K’iche’, Kaqchikel, Mam, Q’eqchí, Spanish” given as mother tongue options, but also the open-ended “other,” as well as whether he spoke “another language.”¹⁰¹ Here *maya* also appears for the first time. Next to it the question on “clothing” appears for the last time. In 2002 the question becomes “to which ethnic group (*pueblo*) do you belong?”¹⁰² Unlike 1994 when only four options were given, in 2002 25 possibilities were given.

⁹⁶ “The research on people who use some kind of shoes is important because according to medical criteria many endemic or epidemic illnesses are related to whether people have their feet covered or uncovered when they walk.” See Spanish original in appendix 5, item 28. “VII Censo de población” (Guatemala: Dirección General de Estadística, 1964), 65.

⁹⁷ “Censo de población” (Guatemala: Dirección General de Estadística, 1973).

⁹⁸ Ibid.; “Censos nacionales de 1981” (Guatemala: Dirección General de Estadística, 1985); “X Censo nacional de población y V de vivienda” (Guatemala: Instituto Nacional de Estadística, 1996); “Censos nacionales XI de población y VI de habitación 2002” (Guatemala: Instituto Nacional de Estadística, 2003).

⁹⁹ According to Cojtí Cuxil, this is a colonial definition of the *indígena*. “Traditionally, in the Population Censuses: Indigenous is that one who wears shoes, does not speak Castilian and does not wear European kinds of clothing.” See Spanish original in appendix 5, item 29. Cojtí Cuxil, *La configuración del pensamiento político del pueblo maya*, 95.

¹⁰⁰ “Características generales de población y habitación” (Guatemala: Instituto Nacional de Estadística, 1994), 140.

¹⁰¹ Ibid.

¹⁰² “Censos nacionales XI de población y VI de habitación 2002” (Guatemala: Instituto Nacional de Estadística, 2003), 255.

This was in addition to languages spoken¹⁰³ emphasizing ethnic preference and self-definition overall.

This trajectory through the census serves as one more statement of how what is indigenous has been made up through demographic knowledges, noticeable in the effects the numbers and percentages produce for both planning people and lifting claims for pluralism into educational discourses. Seldom are these scientific means questioned, beyond the dispute over figures and formulas,¹⁰⁴ as a way of fabricating difference and its inherent aspirations. The claims for recognition during the multiculturalism moment can be noticed in the multiplication of categories possible in 2002 to exert one's right for "self" recognition and "self"-identification—the same self-identification reason that operates in the *mayanización* discourse.

The ethnographic work conducted by a number of social scientists, primarily anthropologists, that make up the *mayanización y vida cotidiana* (2007) flagship project of eighteen ethnographies, extends the analytics of recognition and pluralism to account for the ways in which ethnic difference is understood in quotidian experiences. While the goal of the project was to provide an account of pluralism (the complexity of social processes that in politics are simplified and dichotomized) on pluralist terms (taking the already available ethnic categories), in its research configurations, the project preserves and therefore reiterates the anthropological demarcations that have been defined conceptually based on opposing "essences" (non-indigenous, Maya-Ladino,

¹⁰³ "Achi, akateko, Cho'ortí, Chuj, Itza, Ixil, Jakalteko (Poptí), Kaqcuikel, K'iche', Mam, Mopan, Poqomam, Poqomchi', Q'anjob'al, Q'eqchi', Sakapulteko, Sipakense, Tektiteko, Tz'utujil, Uspanteko, Xinka, garífuna, Ladino, Idioma español, Ninguno, Otro." Ibid., 255.

¹⁰⁴ See, for example, Cojtí Cuxil, *La configuración del pensamiento político del pueblo maya*. Chapter 4; and John D. Early, "Revision of Ladino and Maya Census Populations of Guatemala, 1950 and 1964," *Demography* 11, no. 1 (1974): 105–17.

indigenous spaces-non-indigenous spaces, etc.). Typological time underlies these opposing or binary essences.

The ethnographers, as in the times of the IIN, were not only Guatemalans, but also foreign nationals (*extranjeros*), or nationals educated abroad. To keep the ethnic classification, some are presented as Ladinos, others as *indígenas* and Mayas. CIRMA (Regional Research Center of Mesoamerica) and FLACSO (Latin American Faculty of Social Sciences) as the sponsoring scientific institutions for the project, are not the new IIN, but both Aura Cumes and Santiago Bastos as project coordinators are aware that the project remains within the anthropological tradition whose main object of study is the “different-other,” a study which is often funded by organizations invested in the multiculturalism of that other, and are often of foreign origin (i.e. Norway, the United States, Spain, The Netherlands, etc.).

Mayanización, as Cumes and Bastos describe it, is the local version of multiculturalism in Guatemala and refers to self-identification as Maya, with the identity and ideology that it carries amongst indigenous peoples. This multicultural notion, particularly in its centrality of the self (identification, development, them-selves, their “own”), emerged often in the teacher preparation classrooms in this research, and not surprisingly considering how widespread the discourse is as demonstrated in the *mayanización* ethnographies. With these terms, considering oneself as Maya, or in other words making oneself up as Maya within the new idiom of multiculturalism,¹⁰⁵ references a semantic or rather an ideological migration/conversion. With different terms, migration/conversion of what is indigenous has been a primary aspiration in both *indigenismo* and pluralism moments of indigenous-making. The next section

¹⁰⁵ Hale, *Más que un Indio. More than an Indian.*

discusses this aspiration as inserted in spatialized notions of time in anthropological discourse and activities in both indigenism and pluralism times.

Act ... Fixing her.

CONGRESSWOMAN: *(from her armored car)* There she is. The INDIA, the new Lorena, Get her! *(bodyguards run and kidnap the INDIA)*

SMV7 INDIA MARÍA: *(screaming.)* Oh heavenly father, do not take me. *(resisting the kidnapppers.)* I have paid my taxes. I have given everything to the state.

SMVs: *(chorus.)* Take her!
Far right. Dim lights.

THE BOSS: *(defiantly and graciously.)* And who is this?
(STUDENTS laugh. INDIA sits slumped and spreading herself out on a chair as if exhausted. THE BOSS walks around INDIA examining her. INDIA stands up challenging THE BOSS' authoritarian demeanor.) What is this? *(disgustingly, lifting her braids with a long stick)* Long braids? This is not Lorena! *(INDIA attempts to escape.)*

CONGRESSWOMAN: But we'll fix her.

SMV7 INDIA: *(ironically.)* Ah so cute! Right?

THE BOSS: *(irritatedly.)* Oh no, this can't be! This is not Lorena.

SMV7 INDIA MARÍA: *(calmly and agreeably.)* Truthfully I am not! *(stressing not.)* I am María Nicolasa to serve you and God. *(standing. THE BOSS grabs her arm and sits her down.)* *(defiantly.)* And if I work it is with one condition, *(telling CONGRESSWOMAN)* I am not going to bathe any feral children, I am not bathing pigs. What do you think? And-

CONGRESSWOMAN: Who said you were going to work?

SMV7 INDIA MARÍA: *(concerned.)* And then all this is fo' wha'?

THE BOSS: *(derogatorily.)* Oh God! Only a miracle from God can fix this?
INDIA gets closer to her face and stares) Ah this woman stinks! She needs a bath. MAID! Come get her, *remodélela* [fix her up]! *(maid drags her away. Lights out.)*

CONGRESSWOMAN: We have to teach her manners.

THE BOSS: Teach her how to talk properly.

CONGRESSWOMAN: How to walk up-right.

THE BOSS: Walk in high heels.

CONGRESSWOMAN: In style.

SMV7 INDIA MARÍA: *(off stage, complaining and crying loudly.)* I wanted to go back to my village.

THE BOSS: *(reappearing on stage.)* Be quiet. Let's go. Your speech awaits. Look, *(addressing CONGRESSWOMAN)* she did not even want to change her clothes.

CONGRESSWOMAN: *(impatiently.)* Okay, let's just go.

Discussion

Act Three highlights points raised thus far in the chapter. The humor in the impulses of trying to “fix” the India María are an expression of the students’ perceptive capabilities used towards making the audience *notice* the conversion/migration

aspirations embedded in the fixing, and which are historical. The aspiration for conversion performed in this act is the climax of the pedagogy of the skit. Accepting the students' educational and critical invitation to notice, this section highlights how spatialized notions of time underlie the anthropological border demarcating *lo indígena* that I have touched on throughout the chapter.

Spatialized time plots the India María and her difference on a universal line of evolution where she is distant from her counterparts, the congresswoman and her party; that is the Western, the Ladino, to use indigenists' language. The *indígena* is acted upon arguably not on the basis of sacred time in a sequence of specific events centered on one Savior. Rather, the *indígena* is plotted on a secular scientific scheme as the (s)object of scientific, anthropological, and political activities during indigenist and pluralist times.

Returning to the analytics of anthropological borders that drive the chapter, conceptual demarcations that overdetermine the anthropological borders of *lo indígena* are drawn employing a spatialized notion of time that separate and distance *lo indígena* from an opposing essence. The *indígena* is located in a *stage prior*, in need of development, evolution, progress, and transition and is located primarily at a distance from its opposite essence located in the present. The abject India María,¹⁰⁶ a piece of filth, waste, and dung, recognizable only as such, unidentifiable as proper, devoid of the right language, modals, and posture, vomiting on the demand for high heel shoes, and style, disturbing the essence that is the contrary of all these abject characteristics, shattering a system and a defined order that aspires to fix her. The desperate demand to develop the India María, and indigenous peoples throughout the last two centuries, in

¹⁰⁶ Julia Kristeva and Leon S. Roudiez, *Powers of Horror: An Essay on Abjection* (New York: Columbia University Press, 1982).

the aspirations of indigenism and cultural pluralism, rests on a conception of spatialized linear time on which indigenous peoples must be migrated to cut the distance between them and that which is not them—the right now, the demand of the market and politics starved of them, their backwardness, but also their glorious pasts, their objective chronological *pre*-histories, their rituals and primitive mentalities, and their roles as actors and producers of beliefs, values, and means of social life.

Physical time, mundane and typological, and intersubjective, notions and uses of spatialized time in Fabian's critique of anthropology, operate in configurations of Guatemalan indigenous-making that I have discussed throughout the chapter. *Physical time* serves as a parameter of socio-cultural process, is objective, natural, and non-culturally relative for it is not subject to cultural variation. It employs scientific rigor through physical methods of dating, and appears in time scales used to measure demographic changes. Additionally, it appears in evolutionary pre-historical reconstructions over vast time spans such as the periods devised in Maya archaeology—early pre-classic, pre-classic, late pre-classic, classic, post-classic, and so on. The classic period serves as a reference for claims of cultural validity, uniqueness in time and in relation to other cultures. It is the period often used to highlight Mayan splendor and superiority, employed in political projects of cultural recognition of the indigenous struggle that ensued under the pluralist paradigm, and *mayanización*. Images of elements such as a Tikal scientifically proven to have reached its apogee during the classic period visually demarcate the Maya/*indígena* in school textbooks. Statements in the compiled volume of COCADI in 1989, that define the Maya in developmental terms, also emerge within natural uses of time—Maya are a people

whose development expands over “ten thousand years,” a people whose “roots are in the prehistory of humanity” and whose “culture has been developing for many years.”¹⁰⁷

Beyond plotting data on temporal linear scales, anthropological activities employ *mundane* and *typological time*, that is grand-scale periodizing, devising ages, and stages, imposing them on the human. Time is measured in intervals between socioculturally meaningful events. This meaningfulness is politically and philosophically oriented by a logic of representation and the Apollonian gaze which pulls life on earth into a vision of unity, determined in both indigenist and pluralist discourses by the state, science, expert institutions, and their experts.¹⁰⁸ Notions of *typological time* underlie qualifications in indigenous-making such as irrational vs. rational, rural vs. urban or folk/primitive vs. urban/Occidentalized, illiterate or preliterate vs. literate, Indian vs. Western, *mestizo* or *ladino*, traditional vs. modern, lacking an understanding or having mechanical understanding vs. having an understanding. The statements emerging from indigenist times presented in the first section of the chapter are driven by these typological intervals. These intervals are qualities of *stages of time* that nonetheless animate the aspiration for movement, or the conversion and transition that, as Goubaud Carrera had it, was necessary for the *indígenas*, and for the benefit of the country as was the mantra of integrationist discourses. The country’s Apollonian, divine, and mastering view determined, from a single perspective, the direction and qualities of the conversion. In the 1945 survey, the characteristics that defined the Indian were drawn precisely from these analytics of spatialized-temporal movement—as in the fact that “the Indian is in transition from the time he came in contact with other peoples.”¹⁰⁹

¹⁰⁷ Coordinadora Cakchiquel de Desarrollo Integral et al., *Cultura maya y políticas de desarrollo*, 9-10.

¹⁰⁸ Denis Cosgrove, *Apollo’s Eye: A Cartographic Genealogy of the Earth in the Western Imagination* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2003), xi.

¹⁰⁹ With an implied reference to Spanish and other European travelers?

Thus what is indigenous is demarcated as an effect of stagist and typological uses of time within anthropological activities.

Typological notions of time also appear in cultural pluralism times, not only in COCADI's plea for development, but in political statements that implore "the need to improve the living conditions of rural communities." "Development of communities" for the "development of the country," which, although demanding respect for the "multicultural characteristics of Guatemala," flows in an evolutionary stream of time just as do integrationist and indigenist discourses. Qualitative development and growth, as suggested in various texts in the COCADI's compilation, improves the lives of peoples in communities, that is to say indigenous peoples, with "positive changes," towards "betterment," and "advancement," "[...] where there are two kinds of people distinctly different in history, language, and culture [...]."¹¹⁰ The typological scheme does not vanish in the cultural and political plight to live in harmony with our Mother Earth, "developing mainly the potentialities of cultures and peoples."¹¹¹ The following statements by student teachers on the potentialities of the child (the indigenous child) and the mission of the teacher (in this case the *indígena* teacher) are an effect of these anthropological configurations in the educational imagination of future teachers. The statements emerge within pluralism and multiculturalism, and their main curricular proposal, interculturalism.¹¹²

We who are training to be teachers, [...] we should become that image of fishers, fishers of knowledge, fishers in evangelizing many children [living] in ignorance, to take that bread of knowledge to the students.¹¹³

¹¹⁰ See Spanish original in appendix 5, item 30. Coordinadora Cakchiquel de Desarrollo Integral et al., *Cultura maya y políticas de desarrollo*, 11.

¹¹¹ Ibid., 17.

¹¹² Cumes, "El racismo como ideología."

¹¹³ See Spanish original in appendix 5, item 31. Field notes July 1, 2012.

Well, my goal after finishing 6th-grade *magisterio* is first of all to change the education that teachers are practicing, the traditional model, and then apply the new models I learned here in the new institute and apply them there in my community to improve the development of my community and the society.¹¹⁴

Our parents did not take advantage of many things, and there are many communities that continue to not take advantage, so my purpose in teaching the kids is to change their mindset, and in some ways change their imagination, change their ways of reasoning so they become more sociable, so that they change from having that mentality of being lazy, of not doing anything to work or get something economic.¹¹⁵

These student teachers, as part of a *pueblo*, the Maya peoples, and with agency, plan to go back to their “rural communities” to “promote the development needed and deserved by their people.”¹¹⁶ This falls under the aegis of spatialized, typological and *intersubjective* time, which provide the conditions with which student teachers’ educational and political imagination can be released.

Intersubjective time refers to the “emphasis on the communicative nature of human action and interaction.”¹¹⁷ In this temporal discourse, culture, no longer a set of rules to be enacted, is “the way in which actors create and produce beliefs, values and other means of social life.”¹¹⁸ The seeming complexity available in more recent census practices, informed by anthropological thought and political activities, are a gesture within population reasoning toward the recognition of indigenous people’s various means of social life. The various ways in which people can “self-identify,” and assert their “self-determination” are conditioned by the various quotidian circumstances as illustrated in the *mayanización* anthropological work. Anthropological discourse (and

¹¹⁴ See Spanish original in appendix 5, item 32. Focus group discussion August 8, 2012.

¹¹⁵ See Spanish original in appendix 5, item 33. Focus group discussion August 8, 2012.

¹¹⁶ Coordinadora Cakchiquel de Desarrollo Integral et al., *Cultura maya y políticas de desarrollo*.

¹¹⁷ Fabian, *Time and the Other*, 24.

¹¹⁸ *Ibid.*, 24.

performance), of “ethnic difference” and “ethnic preference” within the state apparatus and other quotidian experiences, is an impulse to document the production of action and means of social life. Although an important gesture of provocation, this task is inconceivable without a reference to chronological time that subverts the making of difference, all over again, as distance.

Act Discriminated you never!

MARKET VENDORS: (*cheering.*) Lorena! Lorena! Lorena!

SMV7 INDIA MARÍA: (*addressing MARKET VENDORS*). Look, I promise to bring you electricity, and running water, and even make drainage available. Because I will stop the injustices of justice (*authoritatively*), because it's enough. There is too much inflation. I will even make a river available to solve the water problems!

MARKET VENDORS: Wait! That's not Lorena. That's MARÍA (*in unison repeatedly.*) That's MARÍA. (*rebelliously break through security attempting to liberate INDIA. Successfully all MARKET VENDORS and INDIA return to market. In a parade MARKET VENDORS plead for their forgiveness.*)

SMV3 XINCA: Forgive us MARÍA for discriminating against you.
Forgive us.

SMV7 INDIA MARÍA: (*standing up on a table addressing the crowd.*) Look at you now, why did you save me from those kidnappers after you had discriminated against me like that?
(*VENDORS plead for forgiveness multiple times.*)

SMV3 XINCA: We should have never discriminated against you.

SMV7 INDIA MARÍA: I'm going to forgive you but first we are going to throw a big pachangón [party] (*waving her skirt.*)

All actors dance to a mix of garífuna, reggaeton, and marimba. All actors bow, thank the student audience, and walk back fading away from stage. (alone on stage.) We should respect each other for what we are, all the cultures make Guatemala, the country of the eternal spring. We should stop discriminating against each other so that Guatemala can develop better. Thank you.

STUDENTS *in the audience clap.*

Act Four is not only the performance of the intersubjective encounter and the resolution of a struggle over the recognition of difference—multiculturalism. The act is also the enactment of interculturalism. Interculturalism animates communal living, under the principle of the right to ethnocultural differences, with an emphasis on convergences rather than differences, thus surpassing the limitations of

multiculturalism as staged in Act Two.¹¹⁹ The student teachers' plea for non-discrimination and respect for each other's cultures have transpired cosmetically, that is visually, in the textbook production from indigenous NGOs, and publishing houses, to transnational cooperation and religious orders' educational projects, to State-sponsored curricular materials.

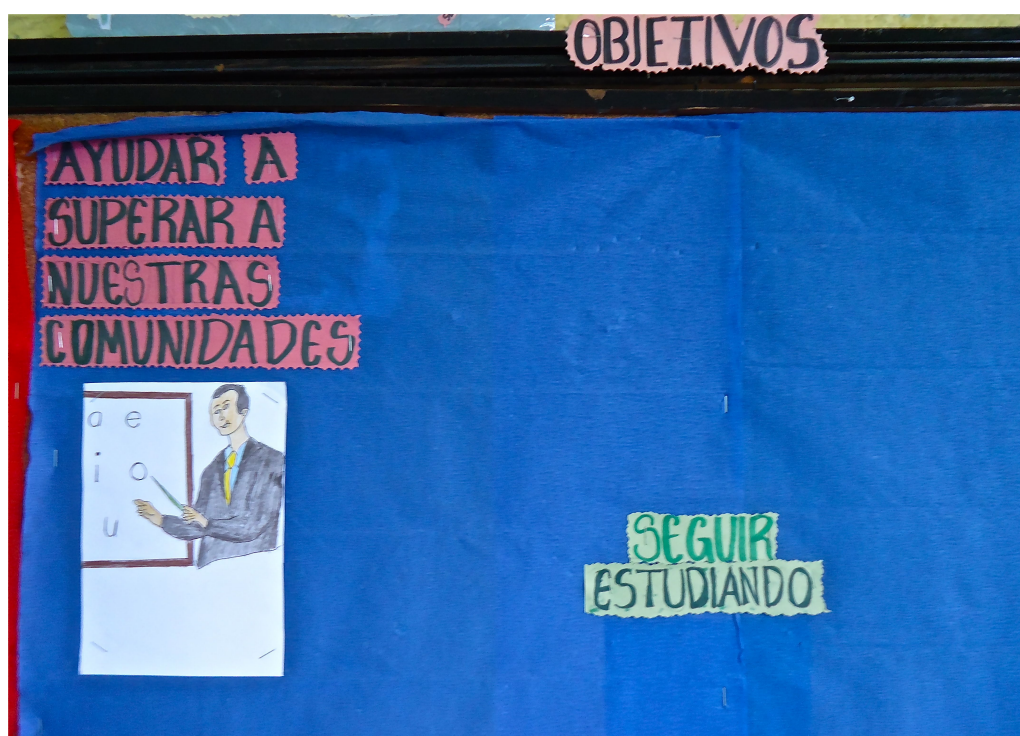


Second grade textbook (*Módulos de Aprendizaje*) used in a “rural” town¹²⁰

¹¹⁹ Carlos Giménez, *Guía sobre interculturalidad, primera parte, fundamentos conceptuales* (PNUD-Guatemala, 1997); Carlos Giménez, *Guía sobre interculturalidad, segunda parte, el enfoque intercultural en las políticas públicas para el desarrollo sostenible* (PNUD-Guatemala, 2000). For more on interculturalism, its tensions and applications, see, for example, Meike Heckt, *Interkulturelle bildung in einer ethnisch gespaltenen gesellschaft* (Berlin: Waxmann Verlag, 2000); Meike Heckt, *Educación intercultural liberadora para todos en Guatemala: Una posibilidad para el futuro de una sociedad multilingüe y pluriétnica: Texto para el debate* (Cobán: Ak' Kutan, Centro Bartolomé de las Casas, 2003); Saríah Acevedo, “La transición incompleta entre la homogeneidad y la multiculturalidad en el estado de Guatemala: El ministerio de cultura y deportes,” in *Mayanización y vida cotidiana: La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca*, ed. Santiago Bastos and Aura Cumes, vol. 2, 3 vols. (Guatemala: Cholsamaj Fundación, 2007), 9–44; Rolando Castillo Quintana, “Multiculturalismo, interculturalidad o pluralismo cultural: Un debate no resuelto en la sociedad guatemalteca,” in *El Lenguaje de los ismos: Algunos conceptos de la modernidad en América Latina*, ed. Marta Casaús Arzú (Guatemala: F & G Editores, 2010), 431–54; Bastos, “Multicultural Projects in Guatemala: Identity Tensions and Everyday Ideologies,” 155–172; Anabella Giracca, “Los retos educativos frente a la interculturalidad como modelo transformador,” *Revista Guatemalteca de Educación* 1, no. 2 (2009): 15–26; Castillo Quintana, “Multiculturalismo, interculturalidad o pluralismo cultural: Un debate no resuelto en la sociedad guatemalteca.”

¹²⁰ *Módulos de aprendizaje: Segundo grado*, vol. 2, 2 vols. (Guatemala: Ministerio de Educación, 2005).

The country with a spring of cultures, celebrated in the skit, and diverse faces,¹²¹ colored in this second-grade interdisciplinary textbook, holes the visual curriculum fabricating an important intercultural illusion. The importance of it relies upon inserting images where they were not possible before. This generates hope, within evolutionary reasoning, that progress has been made since, but not despite, indigenist times. The curriculum propelled by images like the one in this textbook used in a rural elementary school, and the one fabricated in the student teachers' performance of "The *presidenta* and The *India*" are educational examples of various attempts to scratch the surface of history, difference, and the indigenous event.



Objectives
 Help better [as in get beyond, or get past oneself] our communities
 Continue studying

¹²¹ *Imágenes homogéneas en un país de rostros diversos: El sistema educativo formal y la conformación de referentes de identidad nacional entre jóvenes guatemaltecos* (Guatemala: Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala, 2001).

Historical trajectories, analyzed from the two moments of intensity that are indigenism and cultural pluralism, in their multiple manifestations, produce ways of ordering teacher preparation curricula. This classroom display of “objectives”—a learning effect of intercultural education, at a teacher preparation school, a product of indigenism—retains the conversion/migration principle historically installed on that which has been constituted as indigenous. The desire, in the display, for “betterment” of their rural indigenous communities, and for Guatemala’s “better development” in the play, remains unproblematic in the spatialized-time logic that continues to orient the compass of what is possible in the educational planning of diversity.

The larger animating risk in the chapter has been to attempt to complicate the trajectory of how difference is fabricated in the re-making of people to enable the discourse of diversity/plurality in education. It would be accurate to wonder whether the issue at stake in the chapter is the production of the Other, and the production of the Other as different, and also the production of history as heterogeneous, *and also* suspending all of those for curriculum to take another look at “difference”—another look through which histories can be made outside the spatialization of time as the possible template in “people-space” relations, when education quits giving in to the taming and making of societies, and when teaching drops out of the looping effect of converting people into the next prefabricated inter-multicultural citizen in need of fixing.

Interlude 4

Rural Bilingual Intercultural Normal School



Located in the northern part of the Quiché department, in a small village of the Ixcán region bordering Mexico, Rural Bilingual Intercultural Normal School (RBINS) is a co-ed public institution. Quiché is one of the departments historically made-up indigenous, and thus narrated as having a majority indigenous population. The school sits on one of the 16 *parcelamientos*¹ of the micro-region seven of Ixcán in the North West of Guatemala. Ixcán is designated in recent geolinguistic maps of Guatemala as a multilingual region. Various migratory processes are commonly understood to have created the conditions for multilingualism, including internal migration in the late 1960s and transnational migration after the signing of the peace accords in 1996. Classes are comprised of students with Mam, Q'anjob'al, Q'eqchi', Chuj, K'iche', Popti', Akateka, and Ixil heritages. RBINS serves students from the locality of the school and nearby villages. Before 1966 "the region was a jungle."² Part of the history of the villages in Ixcán is told along the lines of migration and the armed-conflict.

¹ A *parcela* in the Ixcán context is a plot of land of 400 *cuerdas*, or 8.000 squared-meters, that were distributed to "land-less" peoples in the 1960s. A *parcelamiento*, thus, is a collection of *parcelas*. These are commonly called *aldeas*, or *pueblos*.

² As it is commonly referred to by *ixcanecos* (people from Ixcán).

Ixcán has plenty of natural resources. The region's fertile land was distributed to land-starved "indigenous" groups in 1966. Entire families left mainly the Cuchumatanes mountains to resettle in their newly-acquired plots of land. Local imagery and narratives from students and parents tell how the region was founded by William Woods.³ In 1969 Woods replaced Father Edward Doheny who had arrived in Ixcán in 1966 to take possession of the lands, accompanied by those who were to become the first settlers and the National Institute for Agrarian Transformation.⁴ Father Guillermo Woods, as he is known locally, allocated more land to more people. Today many of these multilingual pioneers and their families rely on the produce of their plots of land for their sustenance while powerful transnational corporations with megaprojects (agro, mining, etc.) threaten their subsistence.

Ixcán and the Quiché Department at large was "one of the areas of greatest conflict in Guatemala"⁵ during the 36 years of repression. Examples and stories narrated in the elementary teacher education classes at RBINS often relate to war times. Some of the teachers and parents were themselves former members of the Guerrilla Army of the Poor (EGP), the Self-Defense Civil Patrols (PAC), and the Communities of Population in Resistance (CPR). Some of the student teachers in the school were born prior to the Peace

³ He was a North American Maryknoll priest. Catholic Church and Diocese of Santa Cruz del Quiché, *Padre Guillermo Woods*. (Guatemala: Diócesis del Quiché, 2000).

⁴ Ricardo Falla, *Masacres de la selva: Ixcán, Guatemala, 1975-1982* (Guatemala: Editorial Universitaria, 1992).

⁵ Ibid, 3. For more on the armed conflict and Ixcán in particular see, for example, Santiago Otero Diez et al., *Testigos del morral sagrado: En homenaje a los catequistas sobrevivientes que han trabajado con dedicación, aun arriesgando la propia vida, por la construcción del reino de dios* (Guatemala: ODHAG, 2011); Pilar Yoldi, Carlos Amézquita, and Proyecto Interdiocesano Recuperación de la Memoria Histórica (Guatemala), *Tierra, guerra y esperanza: Memoria del Ixcán (1966-1992): Informe REMHI* (Ixcán: Diócesis del Quiché, Proyecto Interdiocesano Recuperación de la Memoria Histórica, REHMI, 2000). And Ricardo Falla's latest book Ricardo Falla, *Ixcán. El campesino indígena se levanta. 1966-1982*, vol. 3, *Al atardecer de la vida...: Escritos de Ricardo Falla, sj.* (Guatemala: Instituto de Investigaciones del Hecho Religioso, Universidad Rafael Landívar, AVANCSO, Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2015).

Accords. Though the complexity of the conflict cannot be addressed here, it is crucial to highlight the particular conditions in which curriculum is produced.

RBINS emerged out of the struggle for “intercultural,” “pertinent,” and “indigenous languages education” that was articulated with the languages inscribed in the Accord on the Identity of Indigenous Peoples and the Firm and Durable Peace Accords (discussed in chapter one). As an intercultural teacher education school, RBINS was one of the approximately 77 Bilingual Intercultural Normal Schools in the country in 2012.

Intercultural teacher preparation was an educational possibility that, according to several teachers, was unimaginable before the war and the Peace Accords. In 2003, under decree 011-2003, RBINS opened its doors to 16 future teachers of early childhood and primary education. With land donated by the community in collaboration with the school associates, in 2006 the first section of the school (four classrooms) was built with State funds through FONAPAZ (National Funds for Peace). The expansion of the school (four more rooms) was financed through the “international cooperation” with the Spanish government and the Organization of Iberoamerican States.

This particular village was selected to be the location for RBINS because it is centrally located affording easy access to students in other sub-regions of Ixcán. Today, students do not only come from the 400 *parcelas* in the village, but also as near as one hour by foot and as far as seven hours by bus. Most of the students spend the week in the village and may go home on weekends. At the time of this research, the school had one section of 5th and 6th grade of primary teacher education⁶ with a total of 53 students, and

⁶ *Magisterio de Educación Primaria Bilingüe Intercultural*

4th-6th of early childhood education⁷ with 11 students. There was also a 4th grade academic program in letters with a focus on elementary education.⁸ This program is the “initial” training of teachers who after finishing two years of studies and graduating from the Normal schools are expected to complete two more years at the university in order to be eligible to teach. The implementation of this change is part of the *pre-service primary education teacher education*⁹ (see chapter four), which started taking place in 2013 despite large public resistance.

Some of the classes in the teacher education curriculum that I observed were: social studies and citizenship formation, indigenous language, language and literature L1, indigenous language and learning, Guatemalan and Mesoamerican history, teaching and pedagogy, teaching and pedagogy: bilingual and intercultural education, statistics, introduction to curricular design. In the academic program in letters, I observed pedagogical foundations and language and literature L1.

⁷ *Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural*

⁸ *Bachillerato en Educación Elemental*

⁹ *profesionalización del magisterio de educación primaria*

CHAPTER ● ● ● ●

Authoritarian Regimes in Reform

Guatemala is behind in human and development indicators,¹ but not when it comes to “educational reform.” The country is on par with other nations in talking about, planning, and implementing reform to, precisely, revert the dreaded human and development backwardness. The commonsense of reform as educational “change,” viral in public and private sectors of the population, assumes that intervention is and will lead to progress.² President Otto Perez Molina, authoritatively (as commander in chief), describes the implementation of the *pre-service primary education teacher education* reform in 2013, usually referred to as the “professionalization of *magisterio*,”³ as “an important leap towards quality that cannot be postponed,”⁴ because quality leads to the country’s insertion in global processes. The proposal and/or imposition to re-form teacher education was met with resistance, violent at several moments. A sector of the population, not opposed to reform for progress, and reading into the double gesture of inclusion and exclusion inscribed in it, took to the streets their disagreement. Criminalized youth,

¹ Mesa Técnica de Formación Inicial Docente, “Modelo del subsistema de formación inicial docente,” March 2012.

² Thomas S. Popkewitz, *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research* (New York: Teachers College Press, 1991).

³ *Magisterio*, a word we will encounter throughout the chapter, refers to teaching, teachers, the body of teachers in a nation, the teaching profession, teacher training, and teacher education. It denotes mastership with authority, and has meant and could also mean the academic degree or title of master. I will use the term in Spanish for matters of brevity, and to respect these multiple connotations. Additionally, it is the elementary education *magisterio* which is the target of this reform. Teacher preparation in Guatemala, as was the and is still the case in other contexts in the Americas and Europe, teachers were and are being prepared in Normal Schools for three years (4th to 6th grade), which are the last three years of secondary education. After graduation with a *magisterio* (teaching) degree, the students were able to teach in pre-schools or elementary schools depending on the program they had entered. These three years in the “professionalization reform” analyzed in this chapter, becomes the “initial phase.” After the initial phase, the students are expected to enter higher education to complete the “specialization phase” to be eligible to teach.

⁴ See Spanish original in appendix 7, item 1. Bernie Morales, “Ilumina FM. Nueva Reforma Magisterial Inicial En 2013,” accessed March 4, 2014, <http://ilumina.fm/noticias/nueva-reforma-magisterial-inicia-en-2013/>.

bloodshed, injuries, threats, and political repression, amongst others, were the partial results of the confrontations.

This environment marks a moment of intensity pertinent to this research concerned with indigenous making and teacher education. Thus, a dissertation whose analytical threshold is oriented by teacher preparation, has a duty, with a responsibility but without debt,⁵ to engage with this reform moment, however from the springboard of curriculum theory. It may seem as though the focus at this point in the dissertation has shifted from indigenous making to teacher preparation solely. While indigenous themes seem at first silent, at the same moment, they are perversely a crucial aspect in the aspirations lounged in the proposed reform.⁶

The chapter takes the educational sciences to task in their fabrication of curriculum and its promise. This task is informed by the history of curriculum and history of science analysis in the previous chapters. The (data) statements that the chapter zooms in are located in “public” discussions, historiography of education, and archives including written curricula, particularly two documents: *Modelo de Formación Inicial Docente-Propuesta* (by the Guatemalan Ministry of Education (MinEduc)) and *Propuesta de Carrera Docente, Parte Académica, y Técnico-Administrativa* (sponsored by USAID).⁷ Consideration is given to the

⁵ Jacques Derrida, *Aporias* (Stanford: Stanford University Press, 1993).

⁶ The reform proposal presented by the ministry of education stated: “Initial teacher education emerges as a response to the educational policies that include, among others, the push for development of each *Pueblo* and linguistic community, privileging intercultural relations, as well as the development of science and technology [...]” See Spanish original in appendix 7, item 2. Mesa Técnica de Formación Inicial Docente, “Modelo del subsistema de formación inicial docente,” 21.

⁷ *Modelo de Formación Inicial Docente-Propuesta*. Roughly Model for Initial Teacher Preparation-Proposal. *Propuesta de Carrera Docente, Parte Académica, y Técnico-Administrativa*. Roughly Proposal for the Teaching Career, Academic, and Technical-Administrative Sections. See appendix 10. Having access to negotiations about the reform, policy officials, and students and parents directly involved in the protests was a challenge given the delicate nature of the situation. There were serious concerns about safety (some students had been taken to the hospital with serious injuries. The minister of education herself suffered a fractured arm). The

expert knowledges in operation, and the kinds of people they aim to make. Instead of making an argument, this chapter aspires to create an impression that questions the historical present of reform.⁸ Thus, the reading it offers from fragments is not argumentative in the classical way. Part of this implies not just the conventional (con/textual) analysis of policies, but also devoting a considerable portion of the chapter to not only think about but also think through the “object of inquiry” (the making-up of *lo indígena*).

Authoritarian regimes, as suggested in the title, is an analytical device. Rather than a metaphor to describe the moral and legal supremacy of particular curricular reasons, it is a metonym that creates the impression that commonsensical essences and elements enjoy the right to give an ultimate decision and produce considerable power to influence action, belief, opinion, and the conduct of action over others with practical effects. Informed, to a certain degree, by Guatemala’s dictatorial and/or authoritarian politics throughout the 20th and 21st centuries, the questions to be raised about the historical present of the *magisterio* reform point to the absolute ruling and autocratic control of commonsensical reasons, and their paradoxes, contradictions, and tensions.

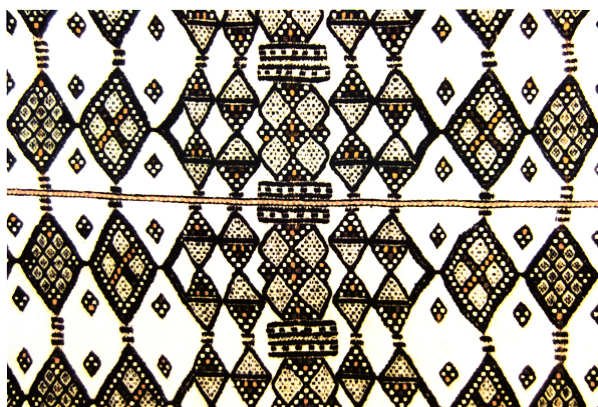
1) The first section in the chapter locates the authoritarian regimes in statements that emerged at the time the proposal for the reform was being introduced. The section also introduces fractals, which throughout the chapter serve as a notion of time that drives the historical analysis. Drawing from a notion of time available in the Mayan Popol Wuj, fractals and fractal geometry offer an alternative poignant style of tracing educational

negotiation meetings were inaccessible due to heightened security. Leaders of the reform team from the ministry of education, as well as others in organization were highly apprehensive about giving interviews.

⁸ William F. Pinar, *What Is Curriculum Theory?*, Studies in Curriculum Theory (Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004).

heritages of curriculum possibilities and impossibilities. 2) In an effort to create an understanding of the ways in which the re-form was being defined and mobilized, section two puts in conversation salient arguments in protests, the mass media, social media, and quotidian interactions. 3) Section three traces, from the late 19th century, the authoritarian curricular lines noticeable in those public arguments. Curricular lines refer to the tracks that order educational aspirations, actions, beliefs, opinions, and the conduct of action over others. The chapter engages with three of the most salient ones: nation, quality, development. This historical tracing is far from an exhaustive review, and draws from the analysis in previous chapters. The review is not linear, therefore it maintains the historical style of the dissertation. 4) Section four is the analysis of two curricular proposals, and the salient authoritative curricular lines. The textual analysis is in many ways a provocation to interrogate the “indispensable” foundations of curriculum. 5) To conclude, the last section inserts *manifestación* in curriculum. This insertion is an action that seeks new becomings in education, forged in the dual stance of remaining suspicious about and daring to suspend authoritarian regimes in education.

Lo indígena, time, and fractals
Statement 1



Fractal Art - Fulani Textile

Statement 2***The necessary reform...***

From the MinEduc Proposal: **Guatemalan** women and men have the **right** to **quality** education. An education that ensures our integral formation as **human** beings, that allows us to reach the **competencies** that help us carry out our **citizenship** in a **conscious** manner, and that allows us to acquire the necessary **skills** to successfully perform in the world of **work**.⁹

Statement 3***...not possible.***

Jorge Mario Joloma, a student from the Rafael Aqueche institute, reports that the student sector rejects the reforms to the teacher preparation study plan given that these do not include an improvement in the quality of education, but an extension of the study time from three to five years. Educational improvements will not be made just by increasing the years of study to five, there are other factors that are truly affecting it, [...] he commented.¹⁰

Statement 4**so that there is better life development**

Principal of Century Normal School: Here at the Institute we agree with curricular transformation, [with the reform,] because it is necessary and vital to change our society in Guatemala. We have deficiencies and one of them is that we are being left in the last place in education, trapped already more than one hundred years [...] we need that transformation. This is vital to change our society so that there is better life development.¹¹

A common denominator in these statements is their reference to time. Their sum is the result of complication, and simplicity, and messiness with a degree of order. Out of the four fragments, the Fulani fractal art piece must perhaps be an oddity—an oddity which indeed has a lot to say and do in any impression the chapter may ever make. In 2012 the two moments that were receiving perhaps the most national attention in the media, and in

⁹ See Spanish original in appendix 7, item 3. Mesa Técnica de Formación Inicial Docente, “Modelo del subsistema de formación inicial docente,” 2.

¹⁰ See Spanish original in appendix 7, item 4. “La reforma educativa detrás de la discordia,” *La Hora - Tribuna, No Mostrador*, accessed March 1, 2014, <http://www.lahora.com.gt/index.php/nacional/guatemala/reportajes-y-entrevistas/159681-la-reforma-educativa-detras-de-la-discordia>. Students’ perspectives were rarely available through the media, and when they were, they were often dismissed for being inauthentic and manipulated by particular political views.

¹¹ See Spanish original in appendix 7, item 5. Field notes July 26, 2012.

quotidian experiences, were the teacher education reform, and the Oxlajuj B'ak'tun (or Oxlajuj B'aqtun).¹² These were two moments at the heart of this inquiry. Confrontations, violent encounters, occupied schools, and paralyzed major towns and cities often made the national headlines. Apocalyptic messages, jokes, and expert debates over indigenous and non-indigenous calendars, archaeology, and multiple notions of time took much of the national and international attention.

In the 9th Annual Mayan Congress in 2011, which was dedicated precisely to the Oxlajuj B'ak'tun, linguist and “Popol Wuj¹³ expert” Carlos López discussed one of the notions of time that he reads in the Popol Wuj. López uses *fractals* as a means to understand a notion of Mayan time, which is that “time evolves and involves,” “expands and contracts,” “moves in different directions,” and “is not fixed.”¹⁴ López is not alone in this predicament, numerous other Mayan leaders, and intellectuals well-versed in Mayan material histories, agree with him. López is willing to contend that this notion of time defies the “Western monologic, linear, vectorial, or repetitive [...]”¹⁵ use of time that we encounter, for instance, in the anthropological discourses discussed in chapter three and which are also operating in the teacher preparation reform. If one were to take this contention as an invitation to study the reform historically, the impulses in the notion of

¹² The Oxlajuj B'ak'tun was referred to “an important date in the Mayan count” or as some narrated it, “the end of the world according to the Maya.”

¹³ Popol Wuj are a set of “texts” whose “origins” are located in the Maya K'iche' “culture” Carlos M. López, *Los Popol Wuj y sus epistemologías: Las diferencias, el conocimiento y los ciclos del infinito* (Quito: Abya-Yala, 1999). The texts are about K'iche' mythology and history prior to the arrival of the Spaniards in the 16th century. The transition between mythology and history is an interesting literary regression that Maya intellectual Sam Colop engages in his last book. Luis Enrique Sam Colop, *Popol Wuj/Popol Vuh* (Guatemala: F & G Editores, 2011). Many dilemmas are associated with the translation of the Popol Wuj and how they have come to be available to us. Sam Colop, amongst others, addresses some of those tensions from a linguistics perspective.

¹⁴ See Spanish original in appendix 7, item 6. Carlos M. López, “Tiempo y fractales” (Oxlajuj B'aqtun: Cambio de Ciclo y Sus Desafíos K'exk'exal Majkixhtaj K'al Jelanilehal, Guatemala City, 2011).

¹⁵ See Spanish original in appendix 7, item 7. Ibid. See also, López, *Los Popol Wuj y sus epistemologías*.

reform itself, and also to continue with the style of the dissertation to trouble (linear analytics), this notion of time would be more pertinent to the sensibilities in Latin America written in various ways of conceiving time and simultaneities of time.¹⁶ Time as fractal would allow highlighting the complicated case of the reform, the historical approximate self-similarity in the aspirations, the invisible authoritarian simplicity, and the possibilities for creativity that can turn the rules and the historical commands inside out.

The image of the Fulani textile above is in conversation with Benoît Mandelbrot's fractal geometry. Mandelbrot is a French-American mathematician of Jewish-Polish background, whose work developed outside mainstream research and resulted in the derivation of equations to define objects indefinable by traditional Euclidean geometry. His emphasis was on geometric intuition. This intuition allowed him to theorize on fractals, a new class of mathematical shapes whose uneven contours could mimic the irregularities found in nature. Irregularity and roughness was the rule, where smoothness was the exception. For Mandelbrot things typically considered to be "rough," a "mess," or "chaotic" like mountains, shorelines, lungs, blood vessels, and the clustering of galaxies—fractals—had a degree of order. As one looks at these objects at different scales, while zooming in on one part, or zooming out, one sees structures that are recognizably similar—not equal, not the same. Fractal patterns are not only available in nature, but also in art, music, poetry, literature, *and* in history. As the eye meets the rough and chaotic moment that has been the teacher education reform, a moment of multiple complications indeed, there is also a degree of order to it, determined by certain simple rules. Complication, simplicity,

¹⁶ Boaventura de Sousa Santos, "Public Sphere and Epistemologies of the South," *African Development* 37, no. 1 (2012): 43–67; Boaventura de Sousa Santos, *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide* (Boulder: Paradigm Publishers, 2014).

messiness, and a degree of order are indeed a curricular opportunity with exponential potential for creation and an escape for the imagination.

Before I engage with the reform itself, note that I have welcomed in the analytical conversation linguistic and mathematical activities, sciences whose knowledges have intervened, albeit from other vistas, in the fabrication of *lo indígena*. In much the same way that I have done in previous chapters, and at the outset of the dissertation, these knowledges are invited into the conversation as a gesture to “talk back” with similar instruments in the hope for productive outcomes. There is always immeasurable potential at the limits, Guatemala has taught me that.

Roughness and Simplicity of “the Nation in Need of Development”

Statements three and four above are caught between Kairos and Chronos: the timeliness for Guatemalans needing a quality education, that is “the right time” (Kairos) to reform, and the expansion of a time that tick tocks (Chronos), marks the sequence, defers access, and defers educational opportunities. The statements were part of a complicated scenario with a cacophony of arguments, and with a certain degree of anguish, in which only some statements were intelligible. This section puts these statements together as a way to notice the circulation of ideas and specific terms with which re-form is being defined and mobilized.

In the public domain, justification for the *teacher education* reform was threaded with the needles of quality and the already familiar betterment and development. An unfounded direct correlation was often drawn between better teachers = better education results. Having qualified teachers in the school guarantees quality education at the

elementary and secondary levels. And quality education is the secure access pass to successful civic engagement and economic development. The promise of the new curriculum is ordered through a vectorial logic, with a predetermined course of effects. The rationale continues: not only is Guatemala leading Latin American statistics of poor teacher preparation beside Haiti,¹⁷ according to human development indicators, Guatemala is still a backward society. The country is lagging behind its Latin American counterparts.¹⁸ Additionally, Businessmen for Education [*Empresarios por la Educación*] reported that Guatemalan employees rank high in employer dissatisfaction. Basic education needs a reform. Teachers need their capacities increased. Future teachers aptitudes need to be bettered. The Socio Economic Committee made up of businessmen, unions, and leaders of cooperatives unanimously supported the strategy towards quality education. In how the reform is being justified in these expressions, one begins to see how not only principles of the corporate world and production are operating in redirecting education, but also what counts as the reason for curriculum.

Quality is narrated as a direct result from increased time in schools. The more time

¹⁷ Beatrice Avalos-Bevan, "Critical Issues and Policy Directions Affecting Teacher Education in Seven Latin American Countries." (Comparative and International Education Conference, San Juan, Puerto Rico, 2012). See also, Denise Vaillant, *Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional* (Barcelona: Octaedro, 2005). For more on teacher preparation in Latin America and the Caribbean see, for example, Isabel Flores Arévalo and Luis Miguel Saravia, eds., *La formación docente en América Latina y el Caribe* (Lima: Ministerio de Educación, GTZ, UNESCO, 2004); Ramón Ulises Salgado Peña, ed., *La formación de docentes en América Latina* (Tegucigalpa: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2006); Isabel Flores Arévalo, ed., *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* (Lima: Ministerio de Educación, GTZ, UNESCO, 2004); Unesco. et al., *Formación pedagógica de docentes de educación superior en América Latina y el Caribe: REDESLAC, perspectivas y relaciones* (Caracas: CRESALC: La División, 1988).

¹⁸ Relying on a particular set of unstated and unquestioned quality indicators that explain (presumably) that others are performing better than Guatemala, the proposed reform states that "different from most Latin American countries, initial teacher preparation [in Guatemala] is not carried out in teachers' colleges or at the university" See Spanish original in appendix 7, item 8. Mesa Técnica de Formación Inicial Docente, "Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente," March 2012, 9. On the limits of quality as a particular regime of government and self-government see Maarten Simons and Jan Masschelein, "The Permanent Quality Tribunal in Education and the Limits of Education Policy," *Policy Futures in Education* 4, no. 3 (2006): 292-305.

student teachers spend in classrooms (before this was 3 years and now is 5) the better prepared they would be. Additionally, better preparation also means extending and migrating teacher preparation, at least partially but determinately, from traditional Normal Schools and private institutes (that is secondary school education) to institutions of higher education. The *bachillerato*¹⁹ certificate to be granted upon completion of the *initial phase* of the teacher education program will be insufficient for a graduate to be hired to teach or compete for a public post. To complete the “specialization phase” would be mandatory to have access to the market. Others, operating from the same opportune moment (Kairos) and expansion of time framework, proposed that the program be extended, through increasing the academic input in the already existing model in favor of more specialization and improvement of the learning process. Questions of quality were asked of a university education which had not yet demonstrated quality in its own teacher education processes. University education is criticized for being distant from the concrete reality of the population, and for having more professional and personal interests than social and community interests. The university is already distancing its student teachers from the possibility of a teaching experience characterized by a quotidian devotion, vigor, and commitment to the education of boys and girls. This point in the argument ensues in the modern construction of the expert and expert (pedagogical) knowledge, in addition to the anthropological principle of closeness to the community and their quotidian affairs, and education’s duty to social reconstruction.

¹⁹ The complete title of the degree in Spanish is *Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación*, Baccalaureate in Letters and Sciences with Educational Orientation.

The highest point in the reform, therefore, has been undoubtedly the state's action to partition the program in two stages, and to hand over the second stage for the university to administer, something never before seen in Guatemalan mass pre-service elementary teacher preparation.²⁰ Considering that Guatemala only has one public university, which is overpopulated and has already exhausted its capacity to serve the qualified hundreds that compete for access to higher education, hosting the 17,000 student teachers that graduate each year is logistically implausible. That is, whatever percentage of these thousands who choose and have the means to attend college. Guatemala, however, has over a dozen private universities. Some of the arguments: it's the privatization of a public good! a neoliberal reform!—preventing people from any chance they might have had to begin a teaching career, demanding they continue in school for three more years, thus inflating the demand for higher education that can be supplied by the private sector.²¹ This affects indigenous student teachers, both rural and urban, who work while studying to support themselves and their families. The plight over the social networks, and in the protest in the streets was for “the protection of public, bilingual, and intercultural education because first peoples

²⁰ *Secondary education* was offered in 1945 (with the opening of the Faculty of Humanities at Universidad de San Carlos (USAC)) and was expanded in 1968 (after the opening of the School of Teacher Education for *Enseñanza Media* (roughly middle school)). In 2003 (through Ministry Accord No. 923) normal schools preparing *pre-primary and primary education* teachers were given university accreditation. In the same year the government attempted a professionalization of *magisterio* and the preparation of *school administrators* at the university level. After a semester in operation and with 50,000 teachers enrolled at three universities, the program was closed. And in 2008 the Academic Program for Teachers' Professional Development (PADEP) was created at USAC. In 2009 the program was offered in 95 municipalities and graduated 2,543 *in-service* pre-primary and primary education teachers. Oscar Hugo López Rivas, *Carrera docente, parte académica y técnico-administrativa: USAID reforma educativa en el aula and Universidad de San Carlos de Guatemala escuela de formación de profesores de enseñanza media* (Guatemala, 2011). For a descriptive account of the types of teacher preparation programs offered at the university level, see, for example, Luis Alfredo Revol Piril, “La formación de docentes en Guatemala,” in *La formación de docentes en América Latina* (Tegucigalpa: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2006), 181–93.

²¹ Perhaps the most characteristic feature of neo-liberalism is the systematic application of state authority, in a variety of anti-democratic policies and practices, to impose market imperatives on public policy development?

[*pueblos originarios*] had the right to study in their own languages, the right to public, free, and quality education.”²²

Other intelligible voices in the complicated picture expressed that the number of high school graduates is too large, anyhow. The ministry of education pointed out that it is surprising that such a large number of students are looking at *magisterio* as the most favorable career path. Graduating from a Normal School, others say, does not, in any case, guarantee getting a job but may add to the figure of 80,000 unemployed teachers in the country.²³ The reform is urgent, partly because, as specialists say, students do not even reach 2% of standardized tests at the end of the year, and not even 2 out of 100 students reach the minimum level. But accredited teachers with a university degree will eventually earn a higher salary. Some students expressed that the authoritarian proposal does not, however, even guarantee that students complete their education, thus denying them the same right to education that the proposal itself demands. This is also the case with access to the labor market, which is the ultimate goal of the reform. Though images of students’ and parents’ resistance in occupying schools and streets inundated the media, their perspectives were generally unheard. When they were available, they were quickly dismissed for their lack of authenticity and for being the result of manipulation.²⁴

In the midst of this rough image of teacher preparation, *teacher preparation* is peripheral. The arguments, although in entangled tensions, do little to excavate those

²² <https://www.facebook.com/pages/Marcha-Por-La-Defensa-De-La-Carrera-De-Magisterio/597399613619824>

²³ For an account of the sociocultural conditions of teacher preparation schools mainly from the perspective of the students in the case of Mexico, see Margarita Teresa Rodríguez Ortega and Teresa de Jesús Negrete Arteaga, *Condiciones socioculturales en la formación de docentes para educación básica* (México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010).

²⁴ For an account, in the social networks, of how the events unfolded see, for example, <https://www.facebook.com/pages/Marcha-Por-La-Defensa-De-La-Carrera-De-Magisterio/597399613619824>

central curricular concepts on which the reform is mounted to mobilize the public i.e. quality, betterment, development, the teacher, and the nation. Teacher preparation is at the same moment *central* as a point of contestation over the administration of schooling, the sorting of people and desires, educational access, production, and standardization. This complicated contestation, to use Mandelbrot's language, is ordered by a simple equation that leaves intact the *nation-state* and the *performance of the citizen*, formerly republican discipline, which in turn dictates the ultimate direction of curricular aspirations. Guatemalan women and men whose duty is *advancement* for the *economic prosperity* of the nation, is another number left intact in the simple equation. I will return to this discussion later in the chapter.

With this backdrop, one can begin to zoom in and out of sections in the fractal history that are educational reforms in Guatemala in an effort to understand the foundations of the current reform. The next section re-traces these foundations and their becoming authoritarian in how they seem to order what is possible and permissible in teacher preparation curricula.

Fractal History: Authoritarian Regimes in Motion

Reform—as “the mobilization of publics and with power relations in defining public space,”²⁵ not fixed, and moving in different directions—can be mapped in its repetition, *not as sameness*, throughout the history of “modern/izing” education. The uneven contours of this particular “professionalization” reform can be traced to 1996. The Peace Accords, the Agreement on the Identity and Rights and Indigenous Peoples, as well as the socioeconomic

²⁵ Popkewitz, *A Political Sociology of Educational Reform*, 1.

and agrarian situation in the country served as the platform for opening the professionalization reform workshop. 2003, 2006 and 2008 saw the roughest moments in attempting to modify the Normal Schools,²⁶ always under the aegis of quality and development.²⁷ Elements of cultural pertinence and respect for multiplicity, as clearly visible in the largest curricular reform in recent history—the National Base Curriculum (CNB)—were more prevalent at the beginning of the reform efforts when memories of the peace process were fresher.²⁸ To a certain degree, the TE reform makes connections to the interculturalism themes, which, regardless of their actualizable potential in curriculum and classrooms, serve to calm some fervent critics of the homogenizing Guatemalan state.

In this vein, and zooming in on the 1944 revolution, the educational re-form inscribed in the “Seminar of Social Integration” and literacy campaigns set their gaze on the rural, the peasant, and the indigenous, their integration to the nation, and their conversion to acceptable ontologies and advanced epistemologies (see chapters two and three). These revolutionary policies and actions, today remembered with nostalgia in critical spheres, retained *the nation*, already virtually formed at the time, as the horizon of enactment of what was possible in curriculum. Zooming out to the 1960s, the 1962 re-formed National Education Organic Law establishes a formal relationship between education and operations of the Indigenist Institute conducting research on how to cultural-ize

²⁶ López Rivas, *Carrera docente, parte académica y técnico-administrativa: USAID reforma educativa en el aula and Universidad de San Carlos de Guatemala escuela de formación de profesores de enseñanza media*.

²⁷ Educational quality improvement was part of the renovation impulses more generally throughout Latin America in the 1990s. Such reforms promoted certain defined political lines derived from international agreements and recommendations on “priorities and strategies to modernize education and teaching,” with an emphasis on principles of educational quality and equity, and teacher improvement, educational capacity, information and evaluation systems for rigorous decision making in educational policies. Vaillant, *Formación de docentes en América Latina*, 13.

²⁸ The claim that resonates in dissident perspectives is that the intercultural and bilingual components of the initial reform efforts are subtracted in the re-formation of the *magisterio* in 2012.

indigenous communities. The aspiration then was not educational quality per se as is the case in the professionalization reform today. However, the results that today's quality driven education reform is to yield carry qualities of approximate self-similarity to those expected (in the 1960s) in culturalizing indigenous communities, modernizing education and the nation, and increasing competitiveness by the rules, not only of the global market, but also of what counts as existing, participating, and belonging within complex economies of affect. This tracing of historical developments fractally may feel like too fast a movement that is missing important nuances of these moments of intensity. Much historical work, however, has documented in multiple ways these historical unfoldings. The gesture here is to highlight a certain degree of order, following Mandelbrot, in times typically considered rough and complex in Guatemalan education history.

Zooming in between the revolutions of 1871 and 1944, a time of "educational crisis" for conservatives, whose plight it was to reform education in the name of quality instruction. "Lack of changes" during the liberal regimes governing until 1944 had conservatives campaigning to readjust education through private management as was the "successful case" under the Catholic Church, which, before the 1871 revolution, employed religious principles established from the colonial era.²⁹ The educational reforms that ensued post 1871's liberal revolution took place within positive philosophy, "modernity," embracing principles of obligatory and free education with a civil character, and textbook selection based on modern theories of teaching, objective teaching, and positive education

²⁹ Josefina Antillón Milla, "Educación, época contemporánea: 1898-1944," in *Historia general de Guatemala*, ed. F. Rojas Lima, vol. 5 (Guatemala: Asociación de Amigos del País, Fundación para la Cultura y el Desarrollo, 1996), 559-74. See also Bienvenido Argueta Hernández, "Ethnic Constitution in the Guatemalan Educational System: Toward a Phenomenological Analysis of the Birth of Racism in Pedagogical Discourses (1890-1930)" (Ph.D. Dissertation, Education, Ohio University, 1998). See also Arnoldo Escobar, "Introducción al área de educación, época contemporánea: 1898-1944," in *Historia General de Guatemala*, ed. F. Rojas Lima, vol. 5 (Guatemala: Asociación de Amigos del País, Fundación para la Cultura y el Desarrollo, 1996), 557-58.

based on encyclopedic, gradual, and progressive instruction.³⁰ Not too far from those tensions is the friction in the public discourse on the professionalization reform. Modern theories of teaching, regardless of how they are understood when references are made to modernizing education, are invoked throughout in the audible discussions on improving the *magisterio*. The reform re-inscribes the conservative-liberal-progressive yearning of a modernity deferred, and the illusion of certainty to seize reality, change it, and reach to *the* future, somehow objective, positive, inevitable, and predictable. As with the nation, an appellation to modernity and modernizing continues to circumscribe what is possible and impossible to imagine in curriculum.

Closer to the turn of the 20th century, science, research, and the pedagogical sciences become more noticeable in the preoccupation over the ends of education and educational reform. A number of pedagogical publications emerged in 1888, for example Popular Education, Journal of the Central American Pedagogic Congress, Public Instruction, Scientific Propaganda, and The Normal School.³¹ In the 1893 Central American Congress, teachers met to look for solutions to problems such as the teaching of manual work and the education of indigenous peoples.³² The latter was indeed a priority of the congress,³³ and the continuous making-up of indigenous (s)objects. Pedagogy and the preoccupation with

³⁰ Benjamín Moscoso Palencia, "De la historia de la filosofía de la educación en Guatemala," in *Historia de la educación en Guatemala: Memoria XI encuentro nacional de investigadores educativos de Guatemala 2006; educación y equidad social: memoria XII encuentro nacional de investigadores educativos de Guatemala 2007*. (Guatemala de la Asunción: Universidad Rafael Landívar, 2008), 29–39; Escobar, "Introducción al área de educación, época contemporánea: 1898-1944."

³¹ Bienvenido Argueta Hernández, "El discurso moderno de 1771-1895: Presentación durante el XI encuentro nacional de investigación educativa: Historia de la educación en Guatemala," in *Historia de la educación en Guatemala: Memoria XI encuentro nacional de investigadores educativos de Guatemala 2006; Educación y equidad social: memoria XII encuentro nacional de Investigadores educativos de Guatemala 2007* (Guatemala de la Asunción: Universidad Rafael Landívar, 2008), 161–67.

³² Antillón Milla, "Educación, época contemporánea: 1898-1944."

³³ *Ibid.*

the ends of education are repeated (not as sameness) in the professionalization reforms, in the expressions of concern over the better preparation of teachers—teachers more competent to teach the practical, competencies for the work force of tomorrow. The ends of education are already over determined by the authority of terms such as deficiencies of origin,³⁴ numbers, figures, and ranking, the present and its accountability to the future, and nation-state centeredness.

Liberal and populist reformers of the first decades of the 20th century planted educational reform on the land of the *patria* and watered it with science and knowledge, expecting to collect the fruit of progress—the feast of educational festivals and showcasing, as was the case, for instance, in Manuel Estrada Cabrera’s Minerva festivals in the first two decades of the 20th century (see chapter one). Slightly zooming out to the 1930s and into the early 1960s, science (or in the name of science) dictated the way indigenous peoples were to be migrated to “modernity”³⁵—this was aided by pragmatist thought (i.e. Dewey, James, Herbert Mead) and protestant linguistics (see chapter two). The announcement of the “new type of school” referred to a *practical* and *functional* character. Literacy, the opening of rural Normal Schools, the reform and expansion of early childhood education and elementary schools in rural areas, were, amongst others, the educational mobilizations at the time, for the *advancement of the poor* and disenfranchised.³⁶ Approximate self-similarity in these mobilizations in terms of the focus on reading, the rural, and the training

³⁴ López Rivas, *Carrera docente, parte académica y técnico-administrativa: USAID reforma educativa en el aula and Universidad de San Carlos de Guatemala escuela de formación de profesores de enseñanza media.*

³⁵ Castilianization and culturization efforts were in place before castilianization and culturization became the educational reform of progressives and revolutionaries of the democratic spring between 1944-1954.

³⁶ Argueta Hernández, “El discurso moderno de 1771-1895: Presentación durante el XI encuentro nacional de investigación educativa: Historia de la educación en Guatemala.”

of teachers is noticeable in 1910s and 1920 with fervent preoccupation for progress.³⁷ *Progress* continues to be iterative in this fractal history. The becoming democratic Guatemalan nation-state from the mid 1940s onwards did not abandon, in and through educational reform, the liberal promise of progress even if for the benefit of those in the waiting room of history.³⁸ The pragmatist elements, the practical, and the functional, are key in this fractal history equation. They are re-produced in the landscape of today's reform, and in establishing the horizon of what is possible for education to dare to aspire—citizens trained with competencies to work and compete, solve practical pre-determined problems, “real” and “relevant,” and knowing-how-to in “all” aspects of life.³⁹

Calling for the improvement of *pedagogy* and *didactics*, the professionalization reform relies on educational *psychology* for the increased development of *competencies*, towards *individual* success, and for the betterment of the *nation*. These series of effects have approximate self-similarity to the celebrated first Central American Pedagogic congress of December 1892, the National Congresses of Pedagogy in 1923 and 1929, the attempts at creating an experimental psychology laboratory in 1926,⁴⁰ the rise of American style pragmatism with the Active School, “teaching for action,” and manual work in all

³⁷ From an article published in 1927 in the first year of the Journal *La Educación Rural* whose primary readership was meant to be rural teachers: “A very true statement is that those cultures or peoples who don’t read are dead. [...] Poor people, they are blind because they live in darkness [...] What a teacher be? Teachers read, it is necessary to renew the spirit, in the same way that nature does it with matter. Teachers read, make an effort, as you do when you buy candy, a ticket to a show, or a beer, and buy good books if you want to go, as Marden said: ‘always ahead,’ or if you want to live as the poet D’Anunzio said: ‘always awake.’” See Spanish original in appendix 7, item 9. “Renovarse es vivir,” *La Educación Rural* 1, no. 4 (1927): 47.

³⁸ Dipesh Chakrabarty, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference* (Princeton: Princeton University Press, 2000).

³⁹ Federico Roncal Martínez, “Educación basada en competencias: Posibilidades y desilusiones,” *Revista Guatemalteca de Educación* 1, no. 2 (2009): 35–63.

⁴⁰ Alfredo Carrillo Ramírez, *Evolución histórica de la educación secundaria en Guatemala, desde el año 1831 hasta el año 1969*, 2 vols. (Guatemala: Editorial José de Pineda Ibarra, 1972).

subject areas, because, the *patria* “[wanted] workers, not useless drones of the social hive.”⁴¹

This fractal tracing of reforms in recent history serves as the foundation, or to follow the fractal style, as the formula from which the teacher reform is generated. Notions of plurality, the nation, modernity and modernizing, preparing a workforce, progress and advancement, and the practical are traceable in the current teaching reform. In the next section, I discuss three of the authoritarian curricular lines available in the discourses about the reform, evidenced in two crucial documents. The nation, quality, and development were partially addressed in reform debates, but were left unproblematized in the larger national manifestations outside *and* within the educational sciences and institutions.

The Curricular Debates that Did and Did Not Take Place

Educational reforms in general have tended to treat the *patria* and now the nation as the core for ordering life and the self, so references to “Guatemala” are usually of the authoritative type; the professionalization reform is no exception. To re-introduce one of the authoritarian curricular lines, let us return to statement 1 above, the “*Necessary reform...*” taken from the reform proposal by the MinEduc at the beginning of the chapter. Under the appellation of the broader **national** frame, in the name of the humanistic narratives of democracy, citizenship, and consciousness, competencies, skill, and the world of work, the political and philosophical limits of the curriculum and the teacher have

⁴¹ See Spanish original in appendix 7, item 10. La secretaría de educación pública, “Los Beneficios de La Lectura,” *La Educación Rural* 1, no. 8 (1927), 111. In an earlier issue of the same journal, a list of books that a teacher should read was published. Some in the list were: *School and Society*, John Dewey; *Schools of Tomorrow*, John Dewey; *Experimental Pedagogy and the Psychology of The Child*, Édouard Claparède; *A New School in Belgium*, A. Faria de Vasconcellos. Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, *La Educación Rural* 1, no. 4 (1927).

already been set. Consider for instance the following statement on the state of the art of educational research, teacher preparation, and policies by anthropologist Ricardo Lima Soto.

[we] have been deprived of advancements and achievements, and we have been, amongst other countries, submerged with the least of achievements and the complete lack of teacher professionalism as well as the resulting didactic proposals. Thus the most affected ones are the citizens and the country [...w]e are feeding underdevelopment, and backwardness worldwide, instead of providing and preparing ourselves as a nation for the very complex challenges of a globalized world, along with free trade agreements, and the urgency for productivity that is required to satisfy material and spiritual needs.⁴²

This statement emerges from the periodic meeting of Educational Researchers of Guatemala sponsored by the Jesuit Universidad Rafael Landívar. Lima Soto is not alone in the educational plight launched via the nation. Multiple influential figures in these educational research meetings and other gatherings employ the nation as the orbit in which any curricular proposal circulates. While the nation's roughness can be noticed in how it has been a point of contention from political, cultural, social, and even linguistic angles, it is a line of action with invisible authoritarian simplicity. It is so simple. Education is for the service of the nation, so the nation can relate/compete with others globally. What is there to be asked about this configuration? The *Propuesta de carrera docente, parte académica, y técnico-administrativa* (from here on "Teaching Career proposal") states outright that the task is for Guatemala to be ranked as a country in a privileged position in educational matters so as to guarantee harmonious social relations of quality. In the

⁴² See Spanish original in appendix 7, item 11. Ricardo E. Lima Soto, *Memoria X encuentro nacional de investigadores educativos de Guatemala: Legislación e investigación educativa* (Guatemala: Universidad Rafael Landívar, February 2006), 129.

document, the “principles of the teaching career”⁴³ are oriented to better the educational quality of the country, because, as the *Modelo de formación inicial docente-propuesta* (from here on “MinEduc proposal”) states, “[t]he current model of teacher preparation in Guatemala has expired and needs to be renewed.”⁴⁴ The actions of the new teacher need to be founded on the state vision.⁴⁵ The new teacher is to educate a student-citizen conscious of her ethnic and national being, with self-esteem and sense of national belonging.⁴⁶ To be that new teacher in the country, one needs to be “ [...] a special person, with a special vocation, with a special mission in Guatemalan society, and [sic] a specific role in the construction of the nation we want.”⁴⁷ Sustaining this assertion, the Teaching Career Proposal reiterates that “[i]f as a country we aspire to develop ourselves [...] starting with the teachers who, with their education, conduct, and performance, will ensure better results in the educational processes.”⁴⁸

Considering the rough educational and sociopolitical histories of Guatemala, what kinds of teacher conduct, growth, knowledges, and performance are desirable to address educational problems? Or instead should the question be, ought these be the totalizing terms in the mobilization of publics in defining the (public) space of education and teacher education? And how totalizing and authoritarian are they after all, beyond the effects they

⁴³ See Spanish original in appendix 7, item 12. López Rivas, *Carrera docente, parte académica y técnico-administrativa: USAID reforma educativa en el aula and Universidad de San Carlos de Guatemala escuela de formación de profesores de enseñanza media*, 20.

⁴⁴ See Spanish original in appendix 7, item 13. Mesa Técnica de Formación Inicial Docente, “Modelo del subsistema de formación inicial docente,” 8.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ See Spanish original in appendix 7, item 14. Ibid., 36.

⁴⁸ See Spanish original in appendix 7, item 15. Ibid., 9.

are already producing in creating the illusion of a defined plan for sorting out educational problems and social concerns? Although the MinEduc proposal and the ways it was socialized were not short of confrontation, and despite the fact that a few of the terms in the reform were indeed challenged, the “nation” enjoys a well established and uninterrupted economy of affect. The “nation” continues to be the trustworthy organizer of educational aspirations from the so-called far left to the far right. Interestingly and paradoxically the nation necessitates those who define it, and those who are not in it, to draw its borders (see chapter one) in order to exist. These dynamics of marking differences between people inherently produce exclusion. Countering exclusion has been the goal of various social struggles. Multiple uprisings throughout history have been motivated by the unequal dynamics of the state serving a few at the expense of others (people, ontologies, epistemologies, cosmologies, (non-)worldviews). However, the nation *per se*, and its authority, has remained unproblematized. Virtually all noticeable educational aspirations have been and continue to be drawn to it, extending the project of inclusion of peoples to the nation—a project that already defines how one needs to be, act, think, and behave in order to deserve to be included.

What else should education turn to if not towards the nation constituted by those who have historically been in, and excluding those who have been out of it? To determine who is in, some need to be out. What else should teachers be loyal to if not to the “fragile” country whose dream to compete with other global players can no longer be deferred? And yet what would a reform—as the mobilization of publics and sensitivities—be like if the authority of the nation would have faced protests? In other words, what if the protest would have been against the nation-state as the curriculum organizer? What would have

the reform looked like if the violent recent and not so recent histories in Guatemala that shrank ways of being and knowing would have been invoked in the protests against the reform not from outside, but from *within* the curriculum being proposed? What would the effects of the reform have been or what could they be as the reform is being implemented today? Could the few marginal voices of suspicion, raised in schools every time “Guatemala” was invoked, have reverberated in the sealed rooms where reform negotiation talks took place? While perhaps leaving the walls of the room intact, could the voices have created a barely intelligible cacophony that would have confused the people present, and would have sent them back to their educational duties *troubled*? Can the world of school reform rotate without the nation as its orbit? Perhaps politics and educational reform (where the nation *is* assumed as the inevitable organizer) employ a reason incommensurable with curriculum historical and theoretical aspirations suspicious of such reason and with a participatory stance daring to point to limits, even of the most absolutist rule such as that of the nation, to propose an uncharted exploration not post-nation but *beside* it. But why the preoccupation with the nation? A critical reading of its deployment as an ordering principle in Guatemalan—violent and painful—histories offers lessons of *the nation’s un-sustainability as an authoritarian curricular regime*.

The 40-page proposal by the MinEduc from which statement 2 “*Necessary reform...*” is taken, goes to great length in justifying the professionalization reform under the appellation of *quality*—and a “quality tribunal” in the making.⁴⁹ **Quality** is another authoritarian curricular line, and also not a new euphemism. The reason of its current mobilization has fractal historical qualities as discussed in the previous section. The text is

⁴⁹ See Simons and Masschelein, “The Permanent Quality Tribunal in Education and the Limits of Education Policy.”

produced by *técnicos*, another word for experts, in collaboration, in the first stages of its production, with the United States Agency for International Development (USAID), and in the last stages with the *Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit* (GIZ). Twelve of the members in the working team sought advice from specialists in El Salvador, Honduras, Mexico and Peru. “The concern for quality ‘authorizes the authority’ of experts [...],”⁵⁰ “regional” (in Latin America) and “international” (the US, and Germany), in collecting/fabricating empirical data, itemizing the philosophical framework, determining the curricular structures, and prescribing the course design.

Through classroom observations, conversations with students, teachers, and ministry of education personnel, the team of experts found empirical evidence in Latin America to justify the urgency to transform initial teacher education in Guatemala. The framework for transformation is authorized by the expert guidelines provided by UNESCO on educational quality. This description underscores the “South” consulting with the “North/West,” but most importantly the “South” looking to the “South” for answers with a decolonizing gesture, perhaps, or to enact a global strategy of borrowing experience and expertise from other counterparts.⁵¹ Paradoxically the South consulted is indeed already ahead in drawing from the international community (the “North/West”) to inform “their own” educational and teacher preparation reforms.⁵² In any case consulting the experts in the West and also the practices of the rest abjects Guatemala—once again away from that rest to which it does not yet belong. Guatemala’s “backward” position, being cast as lacking

⁵⁰ Ibid, 299.

⁵¹ Gita Steiner-Khamsi, ed., *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (New York: Teachers College Press, 2004).

⁵² Vaillant, *Formación de docentes en América Latina*.

progress, and lagging far behind the modernity of industrialized nations, is maintained through international and Latin American rankings on teacher preparation assigned by calculative and inscription devices⁵³ hardly ever rigorously questioned in Guatemala or much of Latin America. I wonder if the act of ranking, and the making-up of Guatemala's delay in catching up with Latin America and the world follows the reason of fabricating difference and Guatemala as "the Other" indispensable for fabricating the self, an advanced self, modern, and superior, as in the dynamics of Euro-eccentrism and logics that enable the "infinite task of Europe."⁵⁴

As the standard that justifies the reform, in this and other texts, quality appears multiple times: quality education, quality of education, quality of formation, better quality, betterment of quality, the right to quality, verification of quality, low quality, lack of quality, quality desire, quality of life, quality school, quality model, quality assurance, quality emphasis, teaching quality, academic quality, professional quality, scientific, pedagogic, and technological quality, educational quality, etc.⁵⁵ Quality, perhaps even more than the nation, is characterized by its invisible authority in which its establishment as a main line of curricular action is naturalized making it virtually immune to be the subject of interrogation. Who would dare be against quality education, anyways?

⁵³ Simons and Masschelein, "The Permanent Quality Tribunal in Education and the Limits of Education Policy."

⁵⁴ Rodolphe Gasché, *Europe, or The Infinite Task: A Study of a Philosophical Concept* (Stanford: Stanford University Press, 2009). Europe here denotes de non-South. Following Boaventura de Sousa Santos, "the South is not a geographical location," although it can be and indeed is made geographical generating particular dynamics often of power. The South, for de Sousa Santos is a metaphor of human suffering and of resistance to overcome or minimize that suffering, it is an anti-colonial, anti-imperialist South which exists in the "global North in the for, of excluded, silenced, and marginalized populations, such as undocumented immigrants, the unemployed, ethnic or religious minorities, and victims of sexism, homophobia and racism." de Sousa Santos, "Public Sphere and Epistemologies of the South," 51. See also de Sousa Santos, *Epistemologies of the South*.

⁵⁵ Mesa Técnica de Formación Inicial Docente, "Modelo del subsistema de formación inicial docente."

Following the challenge posed by the Normal School student in the “...not possible” statement above, quality is, therefore, that which is desirable in its absence. Beyond that, if one is to hold the guidelines in the proposal to the same logic that produces them, then what quality is per se, and how it is to be translated remains undefined and undetermined. Thus quality is a signifier that paradoxically contains everything and nothing at the same time. A standard that is not a standard. This could be a productive tension in curriculum. In the educational model proposed, sentence starters such as “quality [...] is characterized by...” and “the [necessary] conditions to achieve educational quality [are]: ...” unfold into a multiplicity of other slippery signifiers such as “rights,” “education for all,” “the human,” “sustainability,” “justice,” “equity,” “social context,” “past, present, future,” “skills for life,” “values,” “societal transformation,” and the fact that quality is “measurable.”⁵⁶ Quality seeks definition in other idioms that slip into other idioms, and so on, saying, in the end, everything and nothing.

To achieve educational quality, the proposal includes the kinds of conditions that are necessary. “[...T]echnical conditions to ensure quality,” and “specific conditions established for the improvement of educational quality,” that is to say, quality is achieved by ensuring quality? The structural conditions include a “system for quality assurance,” “standards and curriculum,” and “assessment.”⁵⁷ These three are less a suggestion for understanding what it is that quality wants, and more expressions of the reduction of educational aspirations to an instrumentalism that meets the demands of an audit culture. The specific conditions are not much different, “school management,” “instructional

⁵⁶ See Spanish original in appendix 7, item 16. Ibid., 12-13.

⁵⁷ See Spanish original in appendix 7, item 17. Mesa Técnica de Formación Inicial Docente, “Modelo del subsistema de formación inicial docente,” 13-14.

leadership,” which means “supervision and school leadership,” “pedagogic projects to improve learning.”⁵⁸ A final condition for quality that the document includes is “resources” and “support services [...] infrastructure, textbooks, libraries, technology, school food, others.”⁵⁹ This last point meets the challenge raised by Jorge Mario Joloma, the Normal School student, and the larger resisting body. The working assumption here, however, is that the materiality of education is reducible to these elements, and that there is a certain stability, neutrality, and peacefulness attached to the availability of those. Guatemalan histories, not only educational histories, have important, often unexplored, lessons vis-à-vis what kinds of textbooks are to be/being used. With what kinds of images and stories? What kinds of library books? To access what kinds of cosmologies? And philosophies? What kinds of school food? That privileges which agriculture and diets and for whom? What kinds of technologies? To access what kinds of knowledges? What kinds of infrastructures? To include, exclude, and abject which bodies? Which kinds of schools? With what kinds of requirements? Uniforms? A fractal exploration of, for example, regimes of appearance would remind us of rough and simple histories of the politics of the *corte* and *güipil*, the making of the Indian woman via her dress (see chapter three), and the coercive demand to rid themselves of it and assimilate in order to participate in the nation.

One last authoritarian curricular line I discuss is that which drives statement 4 above: **development**. Century Normal School principal’s desire “*so that there is better life development*” in statement four above is the message conveyed to student teachers in an effort to inform them about the position the school is adopting. This was to discourage any

⁵⁸ See Spanish original in appendix 7, item 18. Ibid., 13.

⁵⁹ See Spanish original in appendix 7, item 18. Ibid.

potential revolt by students and parents, who had indeed occupied other normal schools. After 100 years of being entrapped in the “last place in education,” who would not agree that development is *the* way out, especially after over 100 years of self-similar messages in the educational sciences that development is the answer to an ailing nation? Development, without which the projects of most of the educational sciences would be inconceivable, is also employed to advance the reform agenda in a second reform proposal document.

Sitting in the teachers’ lounge at Rural Bilingual Normal School (RBNS) while waiting to observe a *bachillerato* class in early 2013, one of the teachers who identifies as Maya approached me with a copy of a thin book and expressed the teachers never agreed with the ministry of education’s proposal, “but this,” handing me the book, “is *our* proposal”—The Teaching Career proposal. The cover reads San Carlos University’s teacher education school. At the very top is the USAID logo and a line that reads From the Peoples of the United States of America, Educational Reform in the Classroom. As indicated on the cover, this proposal was sponsored by USAID’s educational reform efforts through an agreement with San Carlos University. The document was published in September 2011, and defines the terms of the “teaching career.” These terms, in a fractal history, not only appear connected with the *escalafón docente*⁶⁰ whose heritage dates back to 1927,⁶¹ but reproduce the foundations of categories and levels inserted in a hierarchy of advancement intelligible through classifications of those prepared or fit for the task, and those excluded as unfit.

⁶⁰ *Decreto 1485 del congreso de la Republica de Guatemala. Escalafón docente* is a system to hierarchically classify teachers according to their education, teaching experience, and merits. According to these particular established norms, teachers can “climb up the ladder” or “ascend” in the system.

⁶¹ 1927 *Ley orgánica y reglamentaria del personal docente de la república.*

The invisible authoritarian simplicity of development is reinscribed when justifying the proposal for “human development,” and “societal development,” of “[...] education for life and development.”⁶² In defining the “objectives of the teaching career,” falling under the national frame and the authority of educational quality improvement, there is a call for “suitable people,” with more “merits,” “qualities.” “development and professional growth,” “higher [...] merits, knowledge, and experiences,” “better qualified,” and “better prepared,” with “good education, and [...] better performance.”⁶³ *Good, more, better, higher* are terms that authorize the demand for reform. These terms, including quality, as quality in the MinEduc proposal, determine every impulse in the reform, and paradoxically nothing at the same time. If the document is a curricular directive expecting to be enacted, what exactly are the educational community and the *magisterio* to make of such terms? The question here is not to ask “what is quality?” or “what is good?” or “what is better?” in an effort to know what these terms should be about, which, as Simons and Masschelein warn us, are an indication of the presence of an entrepreneurial gaze.⁶⁴ Instead, the questions are meant to hold these terms in abeyance to highlight their apophatic rendering⁶⁵ of being present in being said (as announced in the document) and absent as unsaid (hollow in their semantic instructiveness) at the same time in a text/proposal that demands (?) the terms be performed as the educational *solution*. Here the apparent tension could be a productive one that I shall discuss in the following section.

⁶² See Spanish original in appendix 7, item 19. López Rivas, *Carrera docente, parte académica y técnico-administrativa: USAID reforma educativa en el aula and Universidad de San Carlos de Guatemala escuela de formación de profesores de enseñanza media.*, 5, 9.

⁶³ See Spanish original in appendix 7, item 20. *Ibid.*, 18-19.

⁶⁴ Simons and Masschelein, “The Permanent Quality Tribunal in Education and the Limits of Education Policy.”

⁶⁵ Michael A. Sells, *Mystical Languages of Unsaying* (Chicago: University of Chicago Press, 1994).

With the history of education maintaining a strong relationship with the church (regardless of denomination) and enabled by much modern God-language, one could contemplate whether the reform terms retain a religious connection. "Suitable teachers" are indeed commonly described by many in the general public, educationists, and officials, as those with a "vocation to teach." They have been "chosen" and "called to teach," and in a pastoral fashion, are expected to lead young souls on the "right" path. The reform is directing an ascending struggle as if moving closer to the heavenly father, searching for higher knowledge and growth in a forward and upward movement. Doing good, being good, and becoming better resonate with the preparation for the salvation of the soul and the second coming of Christ. Explicit religious language is, obviously, not evident in the documents under examination here, as it is also obvious that the terms of the reform being interrogated here (nation, quality, development) are not natural. The terms employed are available via particular histories, on the tracks of a railroad that connected Guatemala with the "North," not only for the export of bananas, but also for the import of AID to a land ready and arable after centuries of cross-Atlantic Christian/colonial labor.

While the liberal-conservative quarrel over education managed by the church or a secular education may be over, particular educational aspirations continue to be informed and written with Christian ideals. While it could be argued that on the surface there is nothing wrong with religion as manifested in the particular gestures noted above, some of its inscribed notions, accompanied by a Darwinian style selectivity, have the potential for foreclosing curricular possibilities, through an obligatory educational reform that robs particular kinds of people of their possibilities for participation in education.

In the MinEduc's proposal, the "profile of the new teacher"⁶⁶ describes a type of teacher first and foremost "conscious of the self"—the professional and the personal. A self that in the Teaching Career Proposal is ordered through the teaching service process as a living organism that is sorted by admission categories, ranked, determined by general principles of suitability (by merit, the best teachers), whose existence in the system depends on their aptness to survive in the assigned environment, with the training, experiences, and knowledge that allows them to ascend in the hierarchy. Lima Soto⁶⁷ stresses an agreement must be reached on the profile of admission and graduation of the applicants, as well as the kind of education that will be offered according to quality controls. The Teaching Career Proposal defines processes of admission, how to ascend to the various levels, and how to descend, and perish as living organisms do in Western biology understandings. The career quality tribunal is also defined in order "[...] to eliminate opportunism, [...] incompetence, [...] inexperience, [...] traffic of influences," or any conditions that threaten improvement.⁶⁸ As a Latin American I can recognize the effort being made to eliminate—what the United States and Europe have been rehearsing with us over the years as—"corruption." Therefore, increased regulation over teacher preparation would be attained at the "university level," to achieve "a superior level," and the process for both pre- and in-service teachers would be "obligatory." The document asserts that without this mechanism the basic reform would not be possible. To conclude, the survival, ascend,

⁶⁶ Mesa Técnica de Formación Inicial Docente, "Modelo del subsistema de formación inicial docente," 14.

⁶⁷ Lima Soto, "Memoria X encuentro nacional de investigadores educativos de Guatemala: Legislación e investigación educativa."

⁶⁸ See Spanish original in appendix 7, item 21. Ricardo E. Lima Soto, "Memoria X encuentro nacional de investigadores educativos de Guatemala: Legislación e investigación educativa" (Guatemala: Universidad Rafael Landívar, February 2006).

and advancement of the teacher will be guided by “[...] the advancement of science and technology to face the reality of teaching in the classroom and the school.”⁶⁹

To conclude this section, let us return to the history of reform and the debated, yet unshaken, centenary preoccupation with *lo indígena* and the making up of people. Both the Teaching Career document and the MinEduc proposal are framed by the principle that teachers and teaching are to be in support of the “cultural development of the state” and the “development of the four *pueblos*.” Both documents, as well as the public debates, are peppered with language indicating diversity. Although the languages of culturalizing, improving, and assimilating the Indian prevalent in earlier decades have disappeared in recent times, complex and sophisticated semantics retain the gaze over *lo indígena* as the site on which the national project is to continue unfolding. The documents call for “[the] development of identities [... and] the knowledge and respect of other cultures and languages [...],”⁷⁰ and in the context of “[... dismantling] the curriculum of poverty in teacher professional development,” a process of selection with “[...] inclusive character for cultural diversity [...]” is proposed.⁷¹ Images in a stair-like graphic of the teaching career document include silhouettes depicting not only men and women in what is conventionally understood in “Western” worlds as professional attire (i.e. suit for men, skirts and heels for women), but also Mayan men and women wearing *corte* and *güipil*. The process of visual insertion gestures to processes of inclusion in ascending in the teaching, technical, and administrative personnel ladder and participation in spaces historically reserved for a few

⁶⁹ See Spanish original in appendix 7, item 21. Ibid., 21, 12, 22, 8, 12.

⁷⁰ See Spanish original in appendix 7, item 22. Mesa Técnica de Formación Inicial Docente, “Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente, Propuesta,” March 2012, 11.

⁷¹ See Spanish original in appendix 7, item 23. López Rivas, *Carrera docente, parte académica y técnico-administrativa: USAID reforma educativa en el aula and Universidad de San Carlos de Guatemala escuela de formación de profesores de enseñanza media*.

and not indigenous peoples. These gestures are not only inserted in the fractal history of the teaching ladder (*Escalafón Docente*) from the late 1920s. The gestures also emerge within classificatory and hierarchical reasoning noticeable at various salient historical moments in the making of *lo indígena*.

***Manifestación* and Triggering New Becomings**

Along with 1) the discontent with the teacher education reform that took students, parents, teachers, and leaders to the streets, 2) the preoccupation with education of reformers, educationists, and members of government, and 3) the historical spirit of mobilization in Latin America, the fractal analysis offered above is a *manifestación*. Generally a *manifestación* is a public gathering of people to express disagreement, to object, or enact what Jacques Rancière calls *discessus*.⁷² The act of *manifestación* in this analysis is not in putting forth an argument but an expression of *discessus* to make a curricular impression. To recapitulate, the histories of educational reform in Guatemala have been neither of continuities, nor of discontinuities. They have been rough, and irregular, with a certain degree of order attained by an equation of social and educational facts based on seeking quality for the development of the nation; an equation that virtually (not always actually) determines what is to be imagined and done. Education reform in Guatemala has been to a certain degree messy, but, as demonstrated above, has had a recognizably similar template in which educational aspirations have been ordered. Similar is not to say the same or equal. Creating the impression that things have not changed ((teacher) education today

⁷² Jacques Rancière and Steven Corcoran, *Dissensus: On Politics and Aesthetics* (London: Continuum International Publishing Group, 2010).

is the same as ten, fifty, one hundred years ago) or that things have changed (curriculum nowadays is an equal platform of participation) would be to deny that education and teacher education are constant becomings.⁷³ Becomings are movement not in extension, but rather in intensity. Both arguments of change and lack of change populate the public discourse in education. At times the arguments are in contiguous sentences uttered by the same interlocutor.

Zooming in on the irregularities of the history, and more specifically on one particular part (be this the nation, quality, or development which, with self similarities to other points in the fractal, may appear as the same) could reveal the unresolved *and* irresolvable paradoxes and tensions inherent in education and the educational sciences. Embracing and operating from within these, I am willing to contend, is critical for becomings that turn the rules and historical commands, especially if they enjoy unrecognizable authority, inside out. That is in fact key for the constant becoming of teacher education and what is possible, but yet unimaginable in new becomings—in the creation of curricula whose inscribed desire is not the subject becoming another prefigured subject, another person to be made according to the educational equation already available, an education which does not know its destiny. A new becoming cannot be achieved by imitation while looking at the projection screen of industrialized nations, “cultured” societies whether out there (Europe, the U.S) or right here (Latin and Central American nations, Guatemala), and successful educational systems as legislated by international standardized comparisons.

⁷³ Gilles Deleuze and Claire Parnet, *Dialogues II* (New York: Columbia University Press, 2007); Gilles Deleuze and Felix Guattari, *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, trans. Brian Massumi, 1st ed. (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987); Gilles Deleuze and Felix Guattari, *Kafka: Toward a Minor Literature*, 1st edition (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986).

New becomings require judicious study of the fractal histories in which current educational configurations have been made possible, revealing the inner tensions in the configurations. This educational reform and the impulses to revision education are indeed netted in many paradoxes, tensions, and contradictory directions. New becomings are triggered precisely within such tensions. An example of these are those inherent to the nation that includes and excludes at the same moment, and the historical *social mobilizations* that have strived to challenge these dynamics (countering social exclusion) although failing to suspend the matters of fact that produce them and turn them into matters of concern.⁷⁴ Turning them into matters of concern means to shift one's attention in zooming out of them, to hold them to interrogation, "to put them to the test, to overflow their boundaries, to reveal the fragile envelopes in which they are contained"⁷⁵ and delivered for our consumption, to include new actors, or see actors anew at the eruption of new curricular becomings.

Here a dual stance that is historically informed and is required in curricular performance: to remain *suspicious* and to dare *suspend*. Suspecting and suspending are acts inspired by pre-existing struggles and social movements such as the *manifestaciones* against the professionalization reform by student teachers and parents, the *manifestaciones* of parents and children for more teachers in rural communities, or indigenous communities' *manifestaciones* against transnational development projects throughout the country. I am referring to the amplification and multiplication of the acts of suspicion engaged when one perceives the tensions and paradoxes at the center of what authorizes

⁷⁴ Bruno Latour, *What Is the Style of Matters of Concern?* (Amsterdam: Uitgeverij Van Gorcum, 2005).

⁷⁵ *Ibid*, 39.

and orders education, or vice versa, perceiving the authoritarian regimes and striving to unpack the tensions in it. Perception is informed by a historical sense of distrust of the trustworthy, in this case not of the “foreign,” but of the most familiar, the common, and the obvious. The nation, quality, and development are only a few of these authoritarian regimes. When under suspicion, the ruling curricular lines available have no other alternative than to be suspended, stopped on their tracks, opened, and interrogated based on the effects, often good-willed, that they ostensibly desire and promise to produce.

Suspicion and gestures towards acts of suspension are already taking place, albeit in tensions and paradoxes, in the curriculum enacted in Rural Bilingual Intercultural Normal School. Mariela, one of the Indigenous Language teachers, moves with caution when bringing up notions of “development” in classroom discussions. Her cautionary stance is rooted in her history of many years as a combatant for the dignified existence of indigenous peoples. Ixcán, where the school is located, was the site of multiple massacres during the war. The student teachers, teacher educators, and the local community at large continue to be aware of that. Mariela’s curriculum actively emphasizes that hundreds of indigenous peoples were killed and disappeared in the name of national development and combating communism, while they were themselves fighting for the redistribution of land and multiple ways of being. Leaders and educators such as Mariela, in regions such as Ixcán, are profoundly suspicious of newer iterations of development projects carried out by mega and/or transnational corporations. Despite being suspicious, Mariela paradoxically refers to Guatemala’s development as the task to be achieved. She reiterates that indigenous peoples are at the center of the country’s development and denies that Mayas are without development, or oppose development. “Mayas are not the cause of backwardness in

Guatemala.”⁷⁶ Perhaps there are multiple notions of development operating in Mariela’s curricular enactment. Perhaps development is both disabling and enabling in curriculum. Perhaps development is at the participatory limits of curriculum, the last kick before its long overdue death sentence, or its renaissance as the ultimate educational desire. This tantalizing messiness is a curricular opportunity to exploit the fractal history of development, and what it has to say about the current state of educational affairs and the recapitulation of colonialism in the constant re-making of particular kinds of people through curriculum. I suspect that paradoxical encounters via acts of suspicion in curriculum can forge new becomings of what education cannot expect and does not yet know.

A second and final instance of a gesture towards suspension is the policy assignment Nicanor gave to his 5th-year *magisterio* students in the Indigenous Language and Learning Class. At the Rural Bilingual Intercultural Normal School there is a very present sense of suspicion towards the state borne out of Ixcán’s and the village’s intense history of war and state repressive measures. Despite that and because of that the assignment invites the students’ gaze into the “foundations, the laws of indigenous languages in Guatemala”⁷⁷ in an attempt at suspension. The students research, select, and read laws such as the Protection and Production of Indigenous Textiles, Crafts Development and Protection, Creation of the Mayan Languages Academy, and the Peace Accords. A common argument and source of frustration in critical sectors of the country is that written policies and agreements are not put into practice. The class assignment seeks to intervene in this

⁷⁶ Classroom observation (Language and Literature in L1), April 19, 2013.

⁷⁷ Classroom observation (Indigenous Language and Learning Class), March 21, 2013.

argument. The Indigenous Language and Learning Class focuses on pedagogy from an applied linguistics perspective, drawing from the Protestant linguistic foundations of language and language pedagogy in the country, and from anthropological knowledges. Nicanor's approach adds a critical and political dimension to the course. Attempting to read and analyze policies related to indigenous matters in the country is not a common educational/class event. Yet, despite the palpable sense of suspicion that attempts to suspend the state, and tangentially the nation, the latter is left almost untouched, even when celebrated and criticized for not delivering its promise announced in written policies. This curricular event is another opportunity to exploit the fractal history of the nation, and its failure as a curriculum organizer to deliver a profoundly altered state of ontological and epistemological affairs. Extensions of this moment of suspension, and these extensions as an extension of the indigenous event, can be generative for new curricular becomings.

Inviting a second look, or multiple looks at educational reform and what authorizes them has been inspired precisely by classroom events such as the two described above. Policy analysis in Nicanor's class takes us back to the shores where this dissertation took off in chapter one, and especially where the invitation to take a second look at *lo indígena* and diversity was launched.

So

A poem is never finished, only abandoned, said Paul Valéry. As a piece of writing—with a certain metric structure, a collection of expressions, ideas, etc. with intensity and distinctive rhythm and imagery—this dissertation is about to be abandoned, but it is not finished. It leaves us with implications. Similar to a spoken word poem, these implications demand that they be performed. What counts as performance is contingent upon the performer, which/who, as in a spoken word poem is not always anthropocentric. The performance suggested here is not the conventional call for action in the “So what?” question that already assumes an actor, usually an expert, subscribed or acting within a science or field of study, and within an institution. That kind of empiricist performance reinstates partially the dynamics of making-up people that the dissertation has aimed to examine and suspend. Below I offer a set of pins, which, as implications, map one last time, the poetic cartography of the performance that this dissertation¹ aims to animate.

Science

“That was a good presentation. The statistics, charts, facts, and figures it includes show how *it* really is. Statements like these surfaced in conversations after presentations/lectures addressing matters of public concern (often educational,

¹ In what follows, I will be using “the dissertation” instead of “I” or “my”. The dissertation is a collection of expressions with intensity and distinctive rhythm and imagery. This honors the multiple people that have participated in it, dead, alive, or alive-dead, our energies, inspirations, aspirations, the landscapes, and environments that enable our participation with life in its multiple manifestations. The arrogance in the demands for obtaining a PhD degree to make arguments, claims, and to claim authorship is too violent a burden to continue carrying. Either claiming or enacting expertise is incompatible with the epistemological attempts in this inquiry. I recognize that you may be thinking that no matter what I say here, I am still the one—the “subject”—writing in “my” North American academe ways, in English, and so on. I also recognize that you may be thinking I am still the one getting the degree and moving up the socio-economic ladder, as materialist and sociological positioning would put it. This dissertation has, too, been a struggle to grapple with those very tensions, while also suspending them for the benefit of different kinds of epistemological and ontological implications. Now to the implication pins.

sociological, political, or related to human rights). The visual fabrication of facts reasoned numerically, and enabled by positivistic histories of meaning making via “science,” allegedly indisputable, limitless, natural, and given was an initial irritation in this dissertation. Science, in the name of science, and perceptions of science are often used to order perception and chart realities, determine what is real, what is to be acted upon, and how in education. This dissertation, addressing the historically contingent process of making an object of scientific inquiry, has been an attempt to understand the shifting articulations in the process and at the same moment suspend this scientific orientation to consider the effects it produces. The history of science has offered helpful approaches and analytical tools in this inquiry.² Photography and law (chapter one), linguistics (chapter two), anthropology (chapter three), and education (chapter four) have historically participated in constituting *lo indígena* in particular ways and in partially setting education’s horizon of enactment. The dissertation has delved into these dynamics to inspire meditations and inform debates about curriculum and education invested in matters of plurality and diversity. Explicitly reevaluating the scientific or science like approximations to order perception has been a forward insinuation in the dissertation to stop and interrogate the immunity these approximations enjoy. Let us question how statistics, figures, and facts via scientific means delay, distract, inhibit, and order our capacity to notice what is at stake in education: the taming of possible impossibilities in the question of diversity.

² The history of science, though commonly located in the humanities, is arguably a science or scientifically oriented field in some contexts. From the outset, as “talk back,” the dissertation has been aware of using the very same tools it aimed to complicate. The history of science is no exception.

Eventalizing

When it comes to engaging with issues of diversity, whether through policy making, curriculum planning, educational reform, and in political discussions in the academia, the streets, or the state, *lo indígena* often tends to be stabilized if not essentialized. (“If Mrs. Rigoberta Menchú is so Maya why doesn’t she sleep on a *petate*³ and why does she wear deodorant?” “Indigenous people are illiterate,” “the Mayan students do not know how to speak in *their own* language, and they don’t want to wear *their own* indigenous clothes.” It may come as a surprise that these statements emerged from contemporary educational contexts in Guatemala. *Lo indígena* is not an isolated case in the making of differences and kinds of peoples. By engaging with eventalizing as a kind of inquiry that historicizes how differences become salient and move, this dissertation examined the process of indigenous making in motion, as contested, varying, and unstable. *Lo indígena* is an event perceptible through moments of intensity marked at times of historical contestation. Eventalizing is a type of inquiry and a political proposal to continue to set in motion that which runs the risk of becoming set within uncontainable borders. The permanent contestation over difference and its boundaries, as much as the mechanism of its constitution, and how they participate in defining curriculum needs serious consideration in curriculum matters. Curricular activities—design, planning, implementation, history, theory—can no longer ignore 20th century legacies of indigenous making if it aspires to address the question of diversity and issues of participation and access in educational spaces.

³ A (mat that serves as a) bed made of woven dry fibers of a palm tree. Etymologically the word comes from the Náhuatl word *petlatl*. Many friends and family in Guatemala and the Caribbean coast of Colombia slept on these when they were children. Those who sleep on *petates* are understood to be lacking resources to sleep on a “proper” bed with a mattress, are often from the villages as opposed to the cities, and are not yet modern.

Opposition

The histories of *lo indígena* are often narrated as break like changes (i.e. from monolingualism to multilingualism, from indigenism to pluralism), or as continuities (i.e. a constant process of exclusion and marginalization, colonization, repression through militarization and liberalism, and neo-liberalism in educational reform). The dissertation chapters are weaved through both of these styles of history in an attempt to expose the underlying principles that order how *lo indígena* as a (s)object of scientific inquiry emerges when producing connections, implications, and applications for education. Eventualizing treated the oppositions as moments of intensity, and moments of intensity in the continuity of history as manifestations of the larger indigenous event. Threading the analysis through oppositions has been an explicit gesture to trouble the foundations of valuable but unproductive ways of understanding difference and diversity as complex matters and enacting them as such in curriculum. One additional opposition that is purposefully not part of this inquiry but which has been a concern for many is presence vs. absence of indigeneity. This dissertation has not been about denying the existence of indigenous peoples, reducing their presence, or erasing differences in the well-rehearsed color-blind discourse of “we are all Guatemalans,” “we are all humans,” etc. Nor has this dissertation been about highlighting differences, making them more pronounced (so they become more noticeable), and promoting social identities. Being caught up in oppositions, breaks, and continuities create an epistemological barrier that precludes us from addressing the very issues that preoccupy critical, and social justice orientations in education. The dissertation has not been an attempt to prescribe ways of understanding and acting, and yet carries with it an aspiration for “different” forms of engagement in curriculum studies. The

demand for performance in this implication pin is in the act of suspending the rehearsal of oppositions and continuities as frameworks for explaining “*por que estamos como estamos*” [why things are the way they are], and to even reexamine this question in order to set in motion the already-thought explanation to be provided which dangerously seeks to stabilize.

Guatemala

In this dissertation Guatemala has served as the locale to raise the larger questions and concerns with which this inquiry is preoccupied. Informed by a transnational approach to curriculum studies (history and theory), Guatemala is a cross roads of migratory ideas whose origins are claimed in multiple locations in “Europe” and the “Americas”. Thus Guatemala is more than Guatemala in the making-up and remaking of kinds of people. *Lo indígena* as a making has been possible in the interactions between, for example, “American,” “German,” and “Guatemalan” experts and their institutions, with “Guatemalan,” “French,” and “German” knowledges, involving “Guatemalan” people who have participated closely in the project. This is an unintended gesture to complicate the opposition between Guatemalans vs. foreigners that often permeates analytical efforts in education. The dissertation did not aim to draw international or historical comparisons, or more specifically between countries in Central and South America, though as expected there are commonalities and discrepancies worth examining in other projects. In certain sections of the dissertation, and when highly relevant for this particular inquiry, the analysis draws from historical dynamics in other parts of the Americas (i.e. Mexico, Peru, the United States). Gestures to point to the flow of ideas, aspirations, and tactics employed in the

making-up of people account for the nation while at the same moment aim to de-center it. A transnational approach allows for a reevaluation of the making-up of people as a singularity which is also a rich confluence of intensities historically contingent, specific, intertwined, plural, unstable and informative of an evental era without a marked beginning or solely determined by geopolitical boundaries. The making up of indigenous as a kind of people is thus a singularity not just of Guatemala which serves, in the transnational curriculum inquiry context, as an extension of aspirations that fractally repeat themselves, not as sameness, in other contexts. The challenge this pin leaves us with is to question the normativity of the nation in educational inquiry, and to inquire into the ways in which new kinds of people are being made and how “teachers,” “teacher educators,” “curriculum scholars,” and “policy makers” are complicit in the making. This leads to the final pin in this tracing of implications.

Teaching

That “teachers matter in education” was the working assumption with which the dissertation began. Teachers and teacher education, as the dissertation has demonstrated, have been co-constructors in the indigenous event. Regardless of their “non/ethnic affiliation” (“indigenous teachers” or “non-indigenous teachers”) they have been making history in the re-making of indigenous kinds. In the spirit of collaboration and collegiality, this dissertation has kept teachers in mind as an act of rebelliousness, and for rebelliousness, perhaps not against the easily recognized “hegemonic” forces of the state, the oligarchy, imperialism, supremacy, and so on. The rebelliousness the dissertation has envisioned is against that which has become familiar, for example the search for who or

what we are (i.e. identity, teacher, expert), education for development, and education itself. Their refusal is being rebellious. Analytically, and at times more explicitly, the dissertation gestures to spaces of refusal which are curricular openings for “teacher action,” to employ the common teacher education rhetoric of these times. Rebelliousness believes in the still-possible space created in the interaction between the “teacher” (as something else than a missionary, expert, or state functionary) and the “student” (as something else than in need of conversion, migration, or revitalization). That space of interaction *could* be outside standardizing technologies, national order, profit, and linear temporalities. In that space the possibilities are as infinite as a fractals, adventurous, daring and compelling, and not beyond, but beside education’s almost already determined horizon of enactment.

To return to where the dissertation began, with the question of difference, the drawing of borders, and the making up of people, I leave this dissertation with an anecdote. Two weeks ago, the director of a pre-school in the South side of Madison was inquiring about a community-engaged arts initiative to which the four and five year old students were being invited to participate in through making art. “The students are Hmong, African American, but primarily Latin@s”. The art (masks, hats, and costumes) the children were to create was to be used by themselves in a street procession, an expression with a rich historical legacy in “Africa,” “Southeast Asia,” the “Caribbean,” and “Latin America.” In a phone conversation the director expressed concern about “these children from this kind of low socio-economic background” working in this arts project. She explained that the children will not understand what was meant by “masks” or “performance” because “they are not cultured like that.” The director had multiple psychologically, didactically,

pedagogically, and even legally well-founded concerns to prevent the children's involvement in the arts initiative.

Multiple questions and strings of analysis could spring from this anecdote, and all are welcome. The concerns and risks that animated this dissertation continue as long as children continue to be made as particular and un/educable kinds. The re-making of these children as "Hmong," "African-American," "Latin@s," and "not-cultured," and at other moments as too cultured as "ethnic," "multicultural," and "diverse" is the effect of particular historical legacies produced in multiple locations and which this dissertation has traced in the "Guatemalan context." The sexually-divergent child, the black child, the immigrant child, the youth at risk, the not-yet-ready-for-kindergarten child, the special needs child, the student with an IEP, the refugee child, the English [German, French, Spanish, etc.] language learner, the homeless child, the list of the kinds of people current societies and educational systems seek to re-make goes on. Resisting a final moralizing lesson, the demand for performance here is once again the questioning of the effects produced by the re-making of "new" kinds of people, and the unthought lessons that are there in the spaces of the familiar, the comfortable, the impossible.

List of Appendices

Appendix 1 Chapter 0 Spanish excerpts

Appendix 2 Chapter 1 Spanish excerpts

Appendix 3 Policy documents analyzed in chapter 1

Appendix 4 Chapter 2 Spanish excerpts

Appendix 5 Chapter 3 Spanish excerpts

Appendix 6 Survey to Classify the *Indígena*

Appendix 7 Chapter 4 Spanish excerpts

Appendix 8 Reform Documents

Appendix 9 Interludes Spanish excerpts

Appendix 1
Chapter 0 Spanish Excerpts

English	Spanish
<p>1. Individual <i>ladinization</i> involves a process of social mobilization and the learning of new personal habits by the individual in question. That means that an individual has come out of a cast or social class and that, through a change of habits and other associations, has entered another one. Group ladinization, in which an entire community abandons gradually indigenous customs, does not imply social mobility, but is in essence a transcultural process, though which a social group gradually becomes more ladino and less indigenous; that means it is a process though which norms and social organization change.</p>	<p>1. La ladinización individual involucra el proceso de la movilidad social y el aprendizaje de nuevos hábitos personales por el individuo en cuestión. Ello significa que un individuo ha salido de una casta o clase social y que, a través de un cambio de hábitos y de asociados, ha entrado en otra. La ladinización de grupo, en la cual una comunidad entera abandona gradualmente las costumbres indígenas, no implica movilidad social, sino que es en esencia un proceso transculturativo, por medio del cual un grupo social gradualmente va pareciendo más ladino y menos indígena; es decir es un proceso por medio del cual cambian las normas y la organización sociales.</p>
<p>2. [T]hree quarters of the people that completed the survey consider that customs are the essential characteristic [to differentiate what is indigenous]. This criterion is based, like we said, on the persistence of cultural patterns (house, dress, tongue [/language], bilingualism, with indigenous phonetics predominance, kind of food, furniture, technological limitations in various professional activities, belief in magic, civic-religious organization, etcetera). "The cultural characteristic referred to by the term 'custom'", says Goubad Carrera, who died too soon for anthropology and continental indigenism, and who initiated this kind of work in Guatemala _ "received 86% votes in the entire country, followed by speaking an indigenous language in the home, 84%; ethnic group (physical appearance) is of least importance amongst them, with 67% votes."</p>	<p>2. [M]as de las tres cuartas partes de las personas que respondieron en el cuestionario consideran la costumbre como característica esencial [entre los patrones de diferenciación de lo indígena]. Tal criterio se basa, como dijimos, en a persistencia de patrones culturales (vivienda, traje, lengua, bilingüismo, con predominio de la fonética indígena, genero de alimentación, moblaje, limitaciones tecnológicas en las diversas actividades profesionales, pensamiento mágico, organización cívico-religiosa, etcétera). "El rasgo cultural señalado con el termino de 'costumbre'", _dice Goubaud Carrera, muerto prematuramente para la antropología y el indigenismo continental, iniciador de estos trabajos en Guatemala _ "aparece para todo el país con un 86% de respuestas afirmativas; le sigue el hablar un idioma indígena en el hogar, con 84%; el grupo étnico (apariencia física) es el de menor importancia entre todos ellos, con un 67% de respuestas afirmativas". Esta encuesta viene a comprobar lo que casi</p>

<p>This survey proves what almost all of us know in relation to the possibilities that the indigenous person has to change <i>status</i>, passing to the non indigenous group through the social mobility process, which could be faster if the attitude towards him was more appropriate in terms of creating the possibilities for integration in the various scenarios of his life, so that individual and group <i>ladinización</i> can be accelerated, which would lead to important benefits for the country.</p>	<p>todos sabemos en relación a las posibilidades que tiene el indígena de cambiar su status, pasando al grupo no indígena por el proceso de movilidad social, el cual podría ser mas rápido si la actitud hacia el fuese mas propicia, en cuanto a favorecer las posibilidades de integración en los diversos ordenes de su vida, a fin de acelerar la ladinización individual y la de grupo, lo que conllevaría beneficios muy importantes para el país.</p>
<p>3. The pedagogic experience at Instituto Indígena Santiago is framed in the question of how to educate within cultures. To achieve this, it was necessary to strengthen the cultural foundations through teaching native languages, studying the Mayan alphabet, recuperating historical memory and research as a means for students to acquire instruments of analysis of their own identity, revaluing their habits and traditional beliefs and feeling proud of being indigenous.</p>	<p>3. La experiencia pedagógica del Instituto Indígena Santiago, está enmarcada en la pregunta de cómo educar dentro de las culturas. Para lograrlo, fue necesario fortalecer las bases culturales mediante la enseñanza de las lenguas nativas, el estudio del alfabeto maya, la recuperación de la memoria histórica y la investigación, como medios para que los estudiantes logran adquirir instrumentos de análisis de su propia identidad, revalorando sus hábitos y creencias tradicionales y sintiéndose orgullosos de ser indígenas.</p>
<p>4. Given the conditions of exploitation of the life and conscience of the Indian, [...it is necessary] to form seeds of apostles of the <i>indígena</i> race [...] so that from childhood, formed integrally, which means Christianly, tomorrow he would be the new essence of the exploited race of yesterday and abandoned today, so that he would be the free race of tomorrow, free of fear, free of ancestral holes, free from racial humiliations, free from ignorance.</p>	<p>4. Ante esa realidad de explotación de la vida y de la conciencia del indio, [... se hace necesario] formar un semillero de apóstoles de la raza indígena [...] para que formado integralmente, que es tanto como decir cristianamente, fuera el día de mañana el fermento nuevo de la raza explotada de ayer y abandonada de hoy a fin de que llegara a ser la raza libre de mañana, libre de temor, libre de vacíos ancestrales, libre de humillaciones raciales, libre de la ignorancia.</p>
<p>5. The highest intellectual levels [the Indian] can reach are difficult to score; but it is known that he has slow comprehension and is stubborn.</p>	<p>5. Los niveles intelectuales máximos a que llega [el indio] son difíciles de marcar; pero si se sabe que tiene la comprensión muy lenta y es terco.</p>

<p>[He] speaks Spanish phonetically disrupting the vocabulary, repeating the same words with a regretful syntax. Psychologically [he] has attitudes to be a lawyer, politician, military and farmer. His ability to imitate is also notable (which is a quality of inferior races) thanks to this ability, [he] is skilled to work in architecture and drawing, but is incapable of creating.</p> <p>The Indian should be educated with the goal of changing him from slave to a free man; from selfish man into a useful man to his fellow man; from being coarse in life to a man apt and intelligent. To transform the Indian social environment based on education is what common sense recommends. Make him think. Make him feel. Make him act.</p>	<p>Habla español, perturbando fonéticamente el vocabulario, repitiendo las mismas palabras y con una sintaxis lamentable. Psicológicamente tiene aptitudes para abogado, político, militar y agricultor. También es notable su facilidad para imitar (cualidad de las razas inferiores) gracias a esta facilidad es hábil para la arquitectura y el dibujo; pero es incapaz de crear.</p> <p>Al indio debe educársele con el propósito de cambiarlo de esclavo en hombre libre; de egoísta en hombre útil a sus semejante; de rudo para la vida en hombre apto e inteligente. Transformar el medio social indígena a base de educación es lo que aconseja el sentido común. Hacerlo pensar. Hacerlo sentir. Hacerlo accionar.</p>
<p>6. We are talking about one or various processes that take shape in a <i>new</i> phenomenon, the introduction in the life of Maya people of a <i>discourse that did not exist before</i>: of considering oneself “Mayan” and through that reclaim equality with pride and rights.</p>	<p>6. Estamos hablando de uno o varios procesos que toman forma en un fenómeno nuevo, la introducción en la vida de los Mayas de un discurso que antes no existía: el de considerarse “maya” y por ello reclamar igualdad con orgullo y derechos.</p>

Appendix 2
Chapter 1 Spanish Excerpts

English	Spanish
<p>1. How far does this difference go? The Indian represents a past civilization and the <i>mestizo</i>, or <i>ladino</i> as we call him, a civilization that is to come. The Indian comprises the majority of our population, lost his strength in the time of slavery to which he was subjected, he is not interested in anything, [...] he represents the mental, moral, and material poverty of the country: he is humble, dirty, dresses differently and suffers without batting an eye. The ladino makes up the third part, lives in a distinct historical moment, with desires of ambition and romanticism, aspires, wishes, and is, in the end, the living part of the Guatemalan nation. What a brave nation that has two-thirds of its population dead to intelligent life!</p>	<p>1. ¿Hasta cuando esta diferencia? El indio representa una civilización pasada y el mestizo, o ladino que le llamamos, una civilización que viene. El indio forma la mayoría de nuestra población, perdió su vigor en el tiempo de esclavitud a la que se le sometió, no se interesa por nada, [...] representa la penuria mental, moral y material del país: es humilde, es sucio, viste de distinta manera y padece sin pestañear. El ladino forma una tercera parte, vive un momento histórico distinto, con arranques de ambición y romanticismo, aspira, anhela y es, en ultimo resultado, la parte viva de la nación guatemalteca. ¡Valiente nación que tiene dos terceras partes muertas para la vida inteligente!</p>
<p>2. The Catholic church and its separation from the Mexican State dwells on the loss of privileges during the colonial period: the tithe, civil control over the population through the 'sacred sacraments' and its censuses, mainly baptisms, communions, and anointing of the sick/dead. They provide a spectrum by ages, and current civil condition. There is also education which is exclusive to the Catholic church during the same period. [The Church] even controls the immigration of foreigners into the country, prohibiting permanent residence in the national territory to foreigners whose country of origin is not Catholic.</p>	<p>2. [L]a Iglesia católica y su separación del Estado mexicano reside en la pérdida de privilegios de los que viene gozando durante todo el periodo colonial: el diezmo, control civil de la población mediante los 'sagrados sacramentos' y sus censos, donde destacan los bautizos, las comuniones, la confirmación, los matrimonios y las defunciones. Que dan un espectro por edades y condición civil de demografía del momento. También está la educación, que es durante el mismo periodo una exclusividad de esta Iglesia. Esta controla incluso la inmigración de extranjeros al país, prohibiendo la residencia definitiva en territorio nacional de extranjeros cuyo origen es de países no católicos.</p>
<p>3. In September 1797, [the Economic Society of Friends of the Country] offer[ed] a gold medal and meritorious</p>	<p>3. En Septiembre 1795, [la Sociedad Económica de Amigos del País] ofreci[o] una medalla de oro y el diploma de Socio de Merito, al que</p>

<p>membership to whoever wrote the best essay on the following subject: “Demonstrate solidly and clearly the advantages that would result for the State if all Indians and ladinos of this kingdom put on shoes and dressed in Spanish styles, and they experienced for themselves the physical, moral and political benefits; proposing the most smooth, simple and practicable means to reduce them to the use of these things, without violence, coercion or mandate. . . . one of the most important social problems was about, as you can see, no other than to propose the means to make the aboriginal class and the other large portion of the less privileged social class, to enter civil life and partake of its benefits. Let’s just say it straight. Primary and educational practical instruction is what we need for those masses of struggling Indians, that constitute a real hindrance for the development of the country.</p>	<p>escribiera la mejor memoria sobre el tema siguiente: “Demostrar con solidez y claridad las ventajas que resultaran al Estado de que todos los indios y ladinos de este reino se calcen y vistan a la española, y las utilidades físicas, morales y políticas, que experimentarían ellos mismos; proponiendo los medios mas suaves, sencillos y practicables para reducirlos al uso de estas cosas, sin violencia, coacción ni mandato. . . . uno de los mas importantes problemas sociales [t]ratábase, como se ve, nada menos que de proponer los medios de hacer entrar en la vida civil y participar de sus beneficios a la clase aborigen, y otra porción numerosa de la clase menos acomodada de la sociedad. Digámoslo de una vez. Instrucción primaria practica y educativa, es la que se necesita para esas masa de indios rezagados, que constituyen una verdadera rémora para el adelanto del país.</p>
<p>4. Try to persuade the utility and means so that the Indians and Ladinos dress and use footwear the Spanish way.</p>	<p>4. Persuadir la utilidad y medios de que los indios y ladinos vistan y calcen a la española.</p>
<p>5. When we speak of the multilingual, multiethnic, we are talking about a concrete matter, if we say that Guatemala is multilingual, why? Because there are 25 languages, right? It is not an ideological matter, it is a reality, we can go and count, we can survey, we can keep an account of how many people there are by language.</p>	<p>5. Cuando hablamos de multilingüe, multiétnico estamos hablando de una cuestión concreta, si decimos que Guatemala es multilingüe, ¿por que? Por que hay 25 idiomas, ¿si? No es cuestión ideológica, es una realidad, podemos llegar a contar, podemos encuestar, podemos registrar cuanta gente hay por cada idioma.</p>
<p>6. It is known that the first civilized men that came to these regions were captained by Votán, the mysterious and extraordinary character that</p>	<p>6. Sábese que los primeros hombres civilizados que á estas regiones llegaron, fueron los capitaneados por Votán, personaje misterioso y extraordinario, que desembarco</p>

<p>disembarked in Tabasco, Mexico, from the northern regions. To establish his civilizing system, he had to submit the salvage Mexicans and later fund a powerful empire named Xibalba or Xibalbay, whose capital was Nachan or Na-Chan.</p>	<p>en Tabasco, México, procedente de las regiones septentrionales. Para establecer sus civilizadores sistemas, hubo de someter a los salvajes mejicanos, y fundar despues, un poderoso imperio con el nombre de Xibalba ó Xibalbay, cuya capital fue Nachan ó Na-Chan.</p>
<p>7. According to Juarros is <i>Sinca; xorti</i>, according to the small ethnographic map that was published in Paris, with the "Letter from the Republic of Guatemala", compiled by Juan Gavarrete. The 17th of October 1884, Daniel G. Briton presented before the American Philosophical Society the following, translated into English: "The name is said in different ways <i>Xinca</i>, <i>Xinka</i> and <i>Sinca</i>. The first one is correct, in which the initial x is the same as the soft English <i>sh</i>, as in <i>show</i>."</p>	<p>7. Según Juarros es <i>Sinca; xorti</i>, según el pequeño mapa etnográfico que se publico en Paris, con la "Carta de la Republica de Guatemala", compilada por Juan Gavarrete. El 17 de octubre de 1884, Daniel G. Briton expuso ante la Sociedad Filosófica Americana lo siguiente, traducido del ingles: "Su nombre se dice de diferentes formas: <i>Xinca</i>, <i>Xinka</i> y <i>Sinca</i>. El primero es el correcto, el que la x inicial tiene el valor de la <i>sh</i> suave inglesa, como el <i>show</i>."</p>
<p>8. The state and organized sectors of society should join forces for the solution of the <i>agrarian problem and rural development</i> which are fundamental to respond to <i>the situation of the majority of the population</i> that lives in rural environments, and which is the most affected by poverty, inequity and the weakness of state institutions.</p>	<p>8. El Estado y los sectores organizados de la sociedad deben aunar esfuerzos para la resolución de la problemática agraria y el desarrollo rural, que son fundamentales para dar respuesta a la situación de la mayoría de la población que vive en el medio rural, y que es la más afectada por la pobreza, las iniquidades y la debilidad de las instituciones estatales.</p>
<p>9. Firm and durable peace should be cemented in socioeconomic participatory development oriented towards <i>common good</i>, which should respond to the necessities of the <i>entire population</i>. Such development requires social justice as one of the pillars of <i>national unity</i> and solidarity, and of sustainable <i>economic growth</i> as condition to respond to the social demands of the population.</p>	<p>9. La paz firme y duradera debe cimentarse sobre un desarrollo socioeconómico participativo orientado al bien común, que responda a las necesidades de toda la población. Dicho desarrollo requiere de justicia social como uno de los pilares de la unidad y solidaridad nacional, y de crecimiento económico con sostenibilidad, como condición para atender las demandas sociales de la población.</p>

<p>10. Oh! Sublime Minerva Temple [...] always remain as eternal/enduring as the science of which you are an emblem. And you, oh noble Guatemalan nation, venerate in your Minerva Temple the love for study and progress [...]</p>	<p>10. ¡Oh! Templo sublime de Minerva ... consérvate siempre imperecedero como la ciencia de la que eres emblema. Y tu, oh noble nación guatemalteca, venera en tu templo de Minerva el amor al estudio y al progress [...]</p>
<p>11. Yes, Gentleman, the civilizations of the Old world and the vigor of the far Orient already in our two seas and via the railroad that joins us, converge to the heart of Guatemala to cure it of the anemia of more than three centuries of atavism, and the intake of oxygenated and new blood make it throb with the heartbeat of interculturalism and the modern sentiment.</p>	<p>11. Si, Señores, las civilizaciones del Viejo mundo y el vigor del lejano Oriente tocan ya en nuestros dos mares y, por el ferrocarril que los une, convergen hacia el corazón de Guatemala, para curarla de la anemia de tres siglos de atavismo y con la infiltración de oxigenada y nueva sangre, hacerla palpar con las palpitations del interculturalismo y el sentimiento moderno.</p>
<p>12. The identity of the <i>Mayan</i> peoples is recognized as well as the <i>identities</i> of the <i>Garífuna</i> and <i>Xinca</i> peoples within the <i>unity of the Guatemalan nation</i>, and the government is committed to promoting a reform to the Political Constitution to this end before the Congress of the Republic.</p>	<p>12. Se reconoce la identidad del pueblo <i>maya</i> así como las <i>identidades</i> de los pueblos <i>garífuna</i> y <i>xinca</i>, dentro de la unidad de la nación guatemalteca, y el Gobierno se compromete en promover ante el Congreso de la República una reforma de la Constitución Política de la República en este sentido.</p>
<p>13. The philosophy of Bilingual and Intercultural Education is based on <i>the coexistence of various cultures and languages</i> in the country, oriented towards strengthening <i>unity in diversity</i> of the Guatemalan nation. Develop a stable social bilingualism for the Maya-speaking student population and a harmonious coexistence amongst peoples and cultures.</p>	<p>13. La Filosofía de la Educación Bilingüe Intercultural se sustenta en <i>la coexistencia de varias culturas e idiomas</i> en el país, orientado a fortalecer la <i>unidad en la diversidad</i> cultural de la nación guatemalteca. Desarrollar un bilingüismo social estable para la población estudiantil mayahablante y una convivencia armónica entre pueblos y culturas.</p>
<p>14. The official language in Guatemala is Spanish. The state recognizes, promotes and respects the languages of the Mayans, Garífuna y Xinka peoples.</p>	<p>14. El idioma oficial de Guatemala es el español. El Estado reconoce, promueve y respeta los idiomas de los pueblos Mayas, Garífuna y Xinka.</p>
<p>15. <i>Identity</i>. The Mayas, Garífuna y</p>	<p>15. <i>Identidad</i>. Los idiomas Mayas, Garífuna y</p>

<p>Xinka languages are essential elements in national identity; their acknowledgment, respect, advancement, development and usage in the public and private spheres is oriented towards national unity in diversity and are meant to strengthen interculturalism between co-nationals.</p>	<p>Xinka son elementos esenciales de la identidad nacional; su reconocimiento, respeto, promoción, desarrollo y utilización en las esferas públicas y privadas se orientan a la unidad nacional en la diversidad y propenden a fortalecer la interculturalidad entre los connacionales.</p>
<p>16. <i>Usage.</i> In the Guatemalan territory Mayas, Garífuna y Xinka languages can be used in the <i>languages communities in which they correspond</i>, in all their forms, without restrictions in the public or private space, in educational, academic, social, economic, political and cultural activities.</p>	<p>16. <i>Utilización.</i> En el territorio guatemalteco los idiomas Mayas, Garífuna y Xinka podrán utilizarse en las comunidades lingüísticas que correspondan, en todas sus formas, sin restricciones en el ámbito público y privado, en actividades educativas, académicas, sociales, económicas, políticas y culturales.</p>

Appendix 3
Policy Documents Analyzed in Chapter 1

Acuerdo de paz firme y duradera

Guatemala, 29 de diciembre de 1996

Considerando:

Que con la suscripción del presente Acuerdo se pone fin a más de tres décadas de enfrentamiento armado en Guatemala, y concluye una dolorosa etapa de nuestra historia,

Que a lo largo de los últimos años, la búsqueda de una solución política al enfrentamiento armado ha generado nuevos espacios de diálogo y entendimiento dentro de la sociedad guatemalteca,

Que de aquí en adelante empieza la tarea de preservar y consolidar la paz, que debe unir los esfuerzos de todos los guatemaltecos,

Que para ese fin el país dispone, con los acuerdos de paz, de una agenda integral orientada a superar las causas del enfrentamiento y sentar las bases de un nuevo desarrollo,

Que el cumplimiento de estos acuerdos constituye un compromiso histórico e irrenunciable,

Que para conocimiento de las generaciones presentes y futuras, es conveniente recoger el sentido profundo de los compromisos de paz,

El Gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) acuerdan lo siguiente:

I. Conceptos

1. Los acuerdos de paz expresan consensos de carácter nacional. Han sido avalados por los diferentes sectores representados en la Asamblea de la Sociedad Civil y fuera de ella. Su cumplimiento progresivo debe satisfacer las legítimas aspiraciones de los guatemaltecos y, a la vez, unir los esfuerzos de todos en aras de esos objetivos comunes.
2. El Gobierno de la República reafirma su adhesión a los principios y normas orientadas a garantizar y proteger la plena observancia de los derechos humanos, así como su voluntad política de hacerlos respetar.
3. La población desarraigada por el enfrentamiento armado tiene derecho a residir y vivir libremente en el territorio guatemalteco. El Gobierno de la República se compromete a asegurar su retorno y reasentamiento, en condiciones de dignidad y seguridad.
4. Es un derecho del pueblo de Guatemala conocer plenamente la verdad sobre las violaciones de los derechos humanos y los hechos de violencia ocurridos en el marco del enfrentamiento armado interno. Esclarecer con toda objetividad e imparcialidad lo

sucedido contribuirá a que se fortalezca el proceso de conciliación nacional y la democratización en el país.

5. El reconocimiento de la identidad y derechos de los pueblos indígenas es fundamental para la construcción de una nación de unidad nacional multiétnica, pluricultural y multilingüe. El respeto y ejercicio de los derechos políticos, culturales, económicos y espirituales de todos los guatemaltecos, es la base de una nueva convivencia que refleje la diversidad de su nación.

6. La paz firme y duradera debe cimentarse sobre un desarrollo socioeconómico participativo orientado al bien común, que responda a las necesidades de toda la población. Dicho desarrollo requiere de justicia social como uno de los pilares de la unidad y solidaridad nacional, y de crecimiento económico con sostenibilidad, como condición para atender las demandas sociales de la población.

7. Es fundamental para lograr la justicia social y el crecimiento económico, la participación efectiva de los ciudadanos y ciudadanas de todos los sectores de la sociedad. Corresponde al Estado ampliar estas posibilidades de participación y fortalecerse como orientador del desarrollo nacional, como legislador, como fuente de inversión pública y proveedor de servicios básicos, como promotor de la concertación social y de la resolución de conflictos. Para ello el Estado requiere elevar la recaudación tributaria y priorizar el gasto público hacia la inversión social.

8. En la búsqueda del crecimiento, la política económica debe orientarse a impedir que se produzcan procesos de exclusión socioeconómica, como el desempleo y el empobrecimiento, y a optimizar los beneficios del crecimiento económico para todos los guatemaltecos. La elevación del nivel de vida, la salud, la educación, la seguridad social y la capacitación de los habitantes, constituyen las premisas para acceder al desarrollo sostenible de Guatemala.

9. El Estado y los sectores organizados de la sociedad deben aunar esfuerzos para la resolución de la problemática agraria y el desarrollo rural, que son fundamentales para dar respuesta a la situación de la mayoría de la población que vive en el medio rural, y que es la más afectada por la pobreza, las iniquidades y la debilidad de las instituciones estatales.

10. El fortalecimiento del poder civil es una condición indispensable para la existencia de un régimen democrático. La finalización del enfrentamiento armado ofrece la oportunidad histórica de renovar las instituciones para que, en forma articulada, puedan garantizar a los habitantes de la República la vida, la libertad, la justicia, la seguridad, la paz y el desarrollo integral de la persona. El Ejército de Guatemala debe adecuar sus funciones a una nueva época de paz y democracia.

11. La incorporación de la URNG a la legalidad en condiciones de seguridad y dignidad constituye un factor de interés nacional, que responde al objetivo de la conciliación y del perfeccionamiento de un sistema democrático sin exclusiones.

12. Las reformas constitucionales contenidas en los acuerdos de paz, constituyen la base sustantiva y fundamental para la conciliación de la sociedad guatemalteca en el marco de un Estado de derecho, la convivencia democrática, la plena observancia y el estricto respeto de los derechos humanos.

13. Las elecciones son esenciales para la transición que vive Guatemala hacia una democracia funcional y participativa. El perfeccionamiento del régimen electoral permitirá afianzar la legitimidad del poder público y facilitar la transformación democrática del país.

14. La implementación de la agenda nacional derivada de los acuerdos de paz, constituye un proyecto complejo y de largo plazo que requiere la voluntad de cumplir con los compromisos adquiridos y el involucramiento de los Organismos del Estado y de las diversas fuerzas sociales y políticas nacionales. Este empeño supone una estrategia que priorice con realismo el cumplimiento gradual de los compromisos, de forma tal que se abra un nuevo capítulo de desarrollo y convivencia democrática en la historia de Guatemala.

II. Vigencia de los acuerdos de paz

15. Al presente Acuerdo de Paz Firme y Duradera quedan integrados todos los acuerdos suscritos con base en el Acuerdo Marco sobre Democratización para la Búsqueda de la Paz por Medios Políticos, suscrito en la Ciudad de Querétaro, México, el 25 de julio de 1991 y a partir del Acuerdo Marco para la Reanudación del Proceso de Negociación entre el Gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca, suscrito en la Ciudad de México el 10 de enero de 1994. Dichos acuerdos son:

- El Acuerdo Global sobre Derechos Humanos, suscrito en la Ciudad de México el 29 de marzo de 1994;
- El Acuerdo para el Reasentamiento de las Poblaciones Desarraigadas por el Enfrentamiento Armado, suscrito en Oslo el 17 de junio de 1994;
- El Acuerdo sobre el Establecimiento de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico de las Violaciones a los Derechos Humanos y los Hechos de Violencia que han Causado Sufrimientos a la Población Guatemalteca, suscrito en Oslo el 23 de junio de 1994;
- El Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, suscrito en la Ciudad de México el 31 de marzo de 1995;
- El Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria, suscrito en la Ciudad de México el 6 de mayo de 1996;
- El Acuerdo sobre Fortalecimiento del Poder civil y Función del Ejército en una Sociedad Democrática, suscrito en la Ciudad de México el 19 de septiembre de 1996;
- El Acuerdo sobre el Definitivo Cese al Fuego, suscrito en Oslo el 4 de diciembre de 1996;
- El Acuerdo sobre Reformas Constitucionales y Régimen Electoral, suscrito en Estocolmo el 7 de diciembre de 1996;
- El Acuerdo sobre Bases para la Incorporación de la URNG a la Legalidad, suscrito en Madrid el 12 de diciembre de 1996;
- El Acuerdo sobre Cronograma para la Implementación, Cumplimiento y Verificación de los Acuerdos de Paz, suscrito en la Ciudad de Guatemala el 29 de diciembre de 1996.

16. Con excepción del Acuerdo Global sobre Derechos Humanos, que está en vigencia desde su suscripción, todos los acuerdos integrados al Acuerdo de Paz Firme y Duradera cobran formal y total vigencia en el momento de la firma del presente Acuerdo.

III. Reconocimiento

17. Al culminar el histórico proceso de negociación para la búsqueda de la paz por medios políticos, el Gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca dejan constancia de su reconocimiento a los esfuerzos nacionales e internacionales que han coadyuvado a la conclusión del Acuerdo de Paz Firme y Duradera en Guatemala. Resaltan el papel de la Comisión Nacional de Reconciliación, de la Conciliación, de la Asamblea de la Sociedad Civil, y de la Moderación de las Naciones Unidas. Valoran asimismo el acompañamiento del Grupo de Países Amigos del Proceso de Paz de Guatemala, integrado por la República de Colombia, el Reino de España, los Estados Unidos de América, los Estados Unidos Mexicanos, El Reino de Noruega y la República de Venezuela.

IV. Disposiciones finales

Primera. El Acuerdo de Paz Firme y Duradera entra en vigencia en el momento de su suscripción.

Segunda. Se dará la más amplia divulgación al presente Acuerdo, en especial a través de los programas oficiales de educación.

Ciudad de Guatemala, 29 de diciembre de 1996.

POR EL GOBIERNO DE GUATEMALA:

GUSTAVO PORRAS CASTEJÓN

RAQUEL ZELAYA ROSALES

RICHARD AITKENHEAD CASTILLO
General de Brigada

OTTO PÉREZ MOLINA

POR LA UNIDAD REVOLUCIONARIA

NACIONAL GUATEMALTECA:

RICARDO RAMÍREZ DE LEÓN

(Comandante ROLANDO MORÁN)

JORGE ISMAEL SOTO GARCÍA

(Comandante PABLO MONSANTO)

RICARDO ROSALES ROMÁN

(CARLOS GONZÁLES)
JORGE EDILBERTO ROSAL MELÉNDEZ

POR LAS NACIONES UNIDAS:
BOUTROS BOUTROS-GHALI

Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas

México, D.F. a 31 de marzo de 1995

Considerando

Que el tema de identidad y derechos de los pueblos indígenas constituye un punto fundamental y de trascendencia histórica para el presente y futuro de Guatemala,

Que los pueblos indígenas incluyen el pueblo maya, el pueblo garífuna y el pueblo xinca, y que el pueblo maya está configurado por diversas expresiones socioculturales de raíz común,

Que a raíz de su historia, conquista, colonización, desplazamientos y migraciones, la nación guatemalteca tiene un carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe,

Que las partes reconocen y respetan la identidad y los derechos políticos, económicos, sociales y culturales de los pueblos maya, garífuna y xinca, dentro de la unidad de la nación y la indivisibilidad del territorio del Estado guatemalteco, como componentes de dicha unidad,

Que los pueblos indígenas han sido particularmente sometidos a niveles de discriminación de hecho, explotación e injusticia por su origen, cultura y lengua, y que, como muchos otros sectores de la colectividad nacional, padecen de tratos y condiciones desiguales e injustas por su condición económica y social,

Que esta realidad histórica ha afectado y sigue afectando profundamente a dichos pueblos, negándoles el pleno ejercicio de sus derechos y participación política, y entorpeciendo la configuración de una unidad nacional que refleje, en su justa medida y con su plenitud de valores, la rica fisonomía plural de Guatemala,

Que en tanto no se resuelva este problema de la sociedad guatemalteca, sus potencialidades económicas, políticas, sociales y culturales jamás podrán desenvolverse en toda su magnitud, y ocupar en el concierto mundial el lugar que le corresponde por su historia milenaria y la grandeza espiritual de sus pueblos,

Que en Guatemala será posible desarraigar la opresión y la discriminación sólo si se reconocen en todos sus aspectos la identidad y los derechos de los pueblos que la han habitado y la habitan, componentes todos de su realidad actual y protagonistas de su desarrollo, en todo sentido,

Que todos los asuntos de interés directo para los pueblos indígenas demandan ser tratados por y con ellos, y que el presente acuerdo busca crear, ampliar y fortalecer las estructuras, condiciones, oportunidades y garantías de participación de los pueblos indígenas, en el pleno respeto de su identidad y del ejercicio de sus derechos,

Que la comunidad internacional, por medio de las Naciones Unidas, y las agencias y programas de su sistema, la Organización de los Estados Americanos y otros organismos e instrumentos internacionales, ha reconocido las aspiraciones de los pueblos indígenas para lograr el control de sus propias instituciones y formas de vida como pueblos,

El Gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (en adelante "las partes") acuerdan lo siguiente:

I. IDENTIDAD DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

1. El reconocimiento de la identidad de los pueblos indígenas es fundamental para la construcción de la unidad nacional basada en el respeto y ejercicio de los derechos políticos, culturales, económicos y espirituales de todos los guatemaltecos.

2. La identidad de los pueblos es un conjunto de elementos que los definen y, a su vez, los hacen reconocerse como tal. Tratándose de la identidad maya, que ha demostrado una capacidad de resistencia secular a la asimilación, son elementos fundamentales:

a) La descendencia directa de los antiguos mayas;

b) Idiomas que provienen de una raíz maya común;

c) Una cosmovisión que se basa en la relación armónica de todos los elementos del universo, en el que el ser humano es sólo un elemento más, la tierra es la madre que da la vida, y el maíz es un signo sagrado, eje de su cultura. Esta cosmovisión se ha transmitido de generación en generación a través de la producción material y escrita por medio de la tradición oral, en la que la mujer ha jugado un papel determinante;

d) Una cultura común basada en los principios y estructuras del pensamiento maya, una filosofía, un legado de conocimientos científicos y tecnológicos, una concepción artística y estética propia, una memoria histórica colectiva propia, una organización comunitaria fundamentada en la solidaridad y el respeto a sus semejantes, y una concepción de la autoridad basada en valores éticos y morales; y

e) La autoidentificación.

3. La pluralidad de las expresiones socioculturales del pueblo maya, que incluyen los Achi, Akateco, Awakateco, Chorti, Chuj, Itza, Ixil, Jakalteco, Kanjobal, Kaqchikel, Kiche, Mam, Mopan, Poqomam, Poqomchi, Q'eqchi, Sakapulteko, Sikapakense, Tectiteco, Tz'utujil y Uspanteco, no han alterado la cohesión de su identidad.

4. Se reconoce la identidad del pueblo maya así como las identidades de los pueblos garífuna y xinca, dentro de la unidad de la nación guatemalteca, y el Gobierno se compromete en promover ante el Congreso de la República una reforma de la Constitución Política de la República en este sentido.

II. LUCHA CONTRA LA DISCRIMINACIÓN

A. Lucha contra la discriminación legal y de hecho

1. Para superar la discriminación histórica hacia los pueblos indígenas, se requiere el concurso de todos los ciudadanos en la transformación de mentalidades, actitudes y comportamientos. Dicha transformación comienza por un reconocimiento claro por todos los guatemaltecos de la realidad de la discriminación racial, así como de la imperiosa necesidad de superarla para lograr una verdadera convivencia pacífica.

2. Por su parte, con miras a erradicar la discriminación en contra de los pueblos indígenas, el Gobierno tomará las siguientes medidas:

a) Promover ante el Congreso de la República la tipificación de la discriminación étnica como delito;

b) Promover la revisión ante el Congreso de la República de la legislación vigente para derogar toda ley y disposición que pueda tener implicación discriminatoria hacia los pueblos indígenas;

c) Divulgar ampliamente los derechos de los pueblos indígenas por la vía de la educación, de los medios de comunicación y otras instancias; y

d) Promover la defensa eficaz de dichos derechos. Con este fin, promover la creación de defensorías indígenas y la instalación de bufetes populares de asistencia jurídica gratuita para personas de bajos recursos económicos en las municipalidades donde predominan las comunidades indígenas. Asimismo, se insta a la Procuraduría de los Derechos Humanos y a las demás organizaciones de defensa de los derechos humanos a que presten una atención especial a la defensa de los derechos de los pueblos maya, garífuna y xinca.

B. Derechos de la mujer indígena

1. Se reconoce la particular vulnerabilidad e indefensión de la mujer indígena frente a la doble discriminación como mujer y como indígena, con el agravante de una situación social de particular pobreza y explotación. El Gobierno se compromete a tomar las siguientes medidas:

a) Promover una legislación que tipifique el acoso sexual como delito y considere como un agravante en la definición de la sanción de los delitos sexuales el que haya sido cometido contra una mujer indígena;

b) Crear una Defensoría de la Mujer Indígena, con su participación, que incluya servicios de asesoría jurídica y servicio social; y

c) Promover la divulgación y fiel cumplimiento de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

2. Se insta a los medios de comunicación y organizaciones de promoción de los derechos humanos a cooperar en el logro de los objetivos del presente literal.

C. Instrumentos internacionales

Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial

1. El Gobierno se compromete a promover ante el Congreso de la República un proyecto de ley que incorpore las disposiciones de la Convención al Código Penal.

2. Siendo Guatemala parte de la Convención, se compromete a agotar los trámites tendentes al reconocimiento del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial tal como lo establece el artículo 14 de dicha Convención.

Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo)

3. El Gobierno ha sometido al Congreso de la República, para su aprobación, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y, por lo tanto, impulsará su aprobación por el mismo. Las partes instan a los partidos políticos a que agilicen la aprobación del Convenio.

Proyecto de declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas

4. El Gobierno promoverá la aprobación del proyecto de declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas en las instancias apropiadas de la Organización de las Naciones Unidas, en consulta con los pueblos indígenas de Guatemala.

III. DERECHOS CULTURALES

1. La cultura maya constituye el sustento original de la cultura guatemalteca y, junto con las demás culturas indígenas, constituye un factor activo y dinámico en el desarrollo y progreso de la sociedad guatemalteca.

2. Por lo tanto, es inconcebible el desarrollo de la cultura nacional sin el reconocimiento y fomento de la cultura de los pueblos indígenas. En este sentido, a diferencia del pasado, la política educativa y cultural debe orientarse con un enfoque basado en el reconocimiento, respeto y fomento de los valores culturales indígenas. Con base a este reconocimiento de las diferencias culturales, se debe promover los aportes e intercambios que propicien un enriquecimiento de la sociedad guatemalteca.

3. Los pueblos maya, garífuna y xinca son los autores de su desarrollo cultural. El papel del Estado es de apoyar dicho desarrollo, eliminando los obstáculos al ejercicio de este derecho, tomando las medidas legislativas y administrativas necesarias para fortalecer el desarrollo cultural indígena en todos los ámbitos correspondientes al Estado y asegurando la participación de los indígenas en las decisiones relativas a la planificación y ejecución de programas y proyectos culturales mediante sus organismos e instituciones propias.

A. Idioma

1. El idioma es uno de los pilares sobre los cuales se sostiene la cultura, siendo en particular el vehículo de la adquisición y transmisión de la cosmovisión indígena, de sus conocimientos y valores culturales. En este sentido, todos los idiomas que se hablan en Guatemala merecen igual respeto. En este contexto, se deberá adoptar disposiciones para recuperar y proteger los idiomas indígenas, y promover el desarrollo y la práctica de los mismos.

2. Para este fin, el Gobierno tomará las siguientes medidas:

a) Promover una reforma de la Constitución Política de la República que liste el conjunto de los idiomas existentes en Guatemala que el Estado está constitucionalmente comprometido en reconocer, respetar y promover;

b) Promover el uso de todos los idiomas indígenas en el sistema educativo, a fin de permitir que los niños puedan leer y escribir en su propio idioma o en el idioma que más comúnmente se hable en la comunidad a la que pertenezcan, promoviendo en particular la educación bilingüe e intercultural e instancias tales como las Escuelas Mayas y otras experiencias educativas indígenas;

c) Promover la utilización de los idiomas de los pueblos indígenas en la prestación de los servicios sociales del Estado a nivel comunitario;

d) Informar a las comunidades indígenas en sus idiomas, de manera acorde a las tradiciones de los pueblos indígenas y por medios adecuados, sobre sus derechos, obligaciones y oportunidades en los distintos ámbitos de la vida nacional. Se recurrirá, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación masiva en los idiomas de dichos pueblos;

e) Promover los programas de capacitación de jueces bilingües e intérpretes judiciales de y para idiomas indígenas;

f) Propiciar la valorización positiva de los idiomas indígenas, y abrirles nuevos espacios en los medios sociales de comunicación y transmisión cultural, fortaleciendo organizaciones tales como la Academia de Lenguas Mayas y otras instancias semejantes; y

g) Promover la oficialización de idiomas indígenas. Para ello, se creará una comisión de oficialización con la participación de representantes de las comunidades lingüísticas y la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala que estudiará modalidades de oficialización, teniendo en cuenta

criterios lingüísticos y territoriales. El Gobierno promoverá ante el Congreso de la República una reforma del artículo 143 de la Constitución Política de la República de acuerdo con los resultados de la Comisión de Oficialización.

B. Nombres, apellidos y toponimias

El Gobierno reafirma el pleno derecho al registro de nombres, apellidos y toponimias indígenas. Se reafirma asimismo el derecho de las comunidades de cambiar los nombres de lugares donde residen, cuando así lo decida la mayoría de sus miembros. El Gobierno tomará las medidas previstas en el capítulo II, literal A, del presente acuerdo para luchar contra toda discriminación de hecho en el ejercicio de este derecho.

C. Espiritualidad

1. Se reconoce la importancia y la especificidad de la espiritualidad maya como componente esencial de su cosmovisión y de la transmisión de sus valores, así como la de los demás pueblos indígenas.

2. El Gobierno se compromete a hacer respetar el ejercicio de esta espiritualidad en todas sus manifestaciones, en particular el derecho a practicarla, tanto en público como en privado por medio de la enseñanza, el culto y la observancia. Se reconoce asimismo la importancia del respeto debido a los guías espirituales indígenas así como a las ceremonias y los lugares sagrados.

3. El Gobierno promoverá ante el Congreso de la República una reforma al artículo 66 de la Constitución Política de la República a fin de estipular que el Estado reconoce, respeta y protege las distintas formas de espiritualidad practicadas por los pueblos maya, garífuna y xinca.

D. Templos, centros ceremoniales y lugares sagrados

1. Se reconoce el valor histórico y la proyección actual de los templos y centros ceremoniales como parte de la herencia cultural, histórica y espiritual maya y de los demás pueblos indígenas.

Templos y centros ceremoniales situados en zonas protegidas por el Estado como arqueológicas

2. De conformidad con la Constitución Política de la República, forman parte del patrimonio cultural nacional los templos y centros ceremoniales de valor arqueológico. Como tales, son bienes del Estado y deben ser protegidos. En este contexto, deberá asegurarse que no se vulnere ese precepto en el caso de templos y centros ceremoniales de valor arqueológico que se encuentren o se descubran en propiedad privada.

3. Se reconoce el derecho de los pueblos maya, garífuna y xinca de participar en la conservación y administración de estos lugares. Para garantizar este derecho, el Gobierno se compromete a impulsar, con la participación de los pueblos indígenas, las medidas legales que aseguren una redefinición de las entidades del Estado encargadas de esta función que haga efectivo este derecho.

4. Se modificará la reglamentación para la protección de los centros ceremoniales en zonas arqueológicas a efecto que dicha reglamentación posibilite la práctica de la espiritualidad y no pueda constituirse en un impedimento para el ejercicio de la misma. El Gobierno promoverá, conjuntamente con las organizaciones espirituales indígenas, un reglamento del acceso a dichos centros ceremoniales que garantice la libre práctica de la espiritualidad indígena dentro de las condiciones de respeto requeridas por los guías espirituales.

Lugares sagrados

5. Se reconoce la existencia de otros lugares sagrados donde se ejerce tradicionalmente la espiritualidad indígena, y en particular maya, que deben ser preservados. Para ello, se creará una

comisión integrada por representantes del Gobierno y de las organizaciones indígenas, y de guías espirituales indígenas para definir estos lugares así como el régimen de su preservación.

E. Uso del traje

1. Debe ser respetado y garantizado el derecho constitucional al uso del traje indígena en todos los ámbitos de la vida nacional. El Gobierno tomará las medidas previstas en el capítulo II, literal A, del presente acuerdo para luchar contra toda discriminación de hecho en el uso del traje indígena.
2. Asimismo, en el marco de una campaña de concientización a la población sobre las culturas maya, garífuna y xinca en sus distintas manifestaciones, se informará sobre el valor espiritual y cultural de los trajes indígenas y su debido respeto.

F. Ciencia y tecnología

1. Se reconoce la existencia y el valor de los conocimientos científicos y tecnológicos mayas, así como también los conocimientos de los demás pueblos indígenas. Este legado debe ser recuperado, desarrollado y divulgado.
2. El Gobierno se compromete a promover su estudio y difusión, y a facilitar la puesta en práctica de estos conocimientos. También se insta a las universidades, centros académicos, medios de comunicación, organismos no gubernamentales y de la cooperación internacional a reconocer y divulgar los aportes científicos y técnicos de los pueblos indígenas.
3. Por otra parte, el Gobierno posibilitará el acceso a los conocimientos contemporáneos a los pueblos indígenas e impulsará los intercambios científicos y técnicos.

G. Reforma educativa

1. El sistema educativo es uno de los vehículos más importantes para la transmisión y desarrollo de los valores y conocimientos culturales. Debe responder a la diversidad cultural y lingüística de Guatemala, reconociendo y fortaleciendo la identidad cultural indígena, los valores y sistemas educativos mayas y de los demás pueblos indígenas, el acceso a la educación formal y no formal, e incluyendo dentro de las currícula nacionales las concepciones educativas indígenas.
2. Para ello, el Gobierno se compromete a impulsar una reforma del sistema educativo con las siguientes características:
 - a) Ser descentralizado y regionalizado a fin de que se adapte a las necesidades y especificidades lingüísticas y culturales;
 - b) Otorgar a las comunidades y a las familias, como fuente de educación, un papel protagónico en la definición de las currícula y del calendario escolar y la capacidad de proponer el nombramiento y remoción de sus maestros a fin de responder a los intereses de las comunidades educativas y culturales;
 - c) Integrar las concepciones educativas maya y de los demás pueblos indígenas, en sus componentes filosóficos, científicos, artísticos, pedagógicos, históricos, lingüísticos y político-sociales, como una vertiente de la reforma educativa integral;
 - d) Ampliar e impulsar la educación bilingüe intercultural y valorizar el estudio y conocimiento de los idiomas indígenas a todos los niveles de la educación;
 - e) Promover el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de vida de las comunidades, a través del desarrollo de los valores, contenidos y métodos de la cultura de la comunidad, la innovación tecnológica y el principio ético de conservación del medio ambiente;

f) Incluir en los planes educativos contenidos que fortalezcan la unidad nacional en el respeto de la diversidad cultural;

g) Contratar y capacitar a maestros bilingües y a funcionarios técnicos administrativos indígenas para desarrollar la educación en sus comunidades e institucionalizar mecanismos de consulta y participación con los representantes de comunidades y organizaciones indígenas en el proceso educativo;

h) Perseguir el efectivo cumplimiento del derecho constitucional a la educación que corresponde a toda la población, especialmente en las comunidades indígenas donde se muestran los más bajos niveles de atención educativa, generalizando su cobertura y promoviendo modalidades que faciliten el logro de estos objetivos; e

i) Incrementar el presupuesto del Ministerio de Educación, a fin de que una parte sustancial de este incremento se asigne a la implementación de la reforma educativa.

3. En el contexto de la reforma educativa, se tendrá plenamente en cuenta las distintas experiencias educativas mayas, se seguirá impulsando las Escuelas Mayas y se consolidará el Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural para los pueblos indígenas y la Franja de Lengua y Cultura Maya para toda la población escolar guatemalteca. Asimismo se promoverá la creación de una Universidad Maya o entidades de estudio superior indígena y el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Maya.

4. Para facilitar el acceso de los indígenas a la educación formal y no formal, se fortalecerá el sistema de becas y bolsas de estudio. Asimismo se corregirá aquel material didáctico que exprese estereotipos culturales y de género.

5. Para realizar el diseño de dicha reforma, se constituirá una comisión paritaria integrada por representantes del Gobierno y de las organizaciones indígenas.

H. Medios de comunicación masiva

1. Al igual que el sistema educativo, los medios de comunicación tienen un papel primordial en la defensa, desarrollo y transmisión de los valores y conocimientos culturales. Corresponde al Gobierno, pero también a todos los que trabajan e intervienen en el sector de la comunicación, promover el respeto y difusión de las culturas indígenas, la erradicación de cualquier forma de discriminación, y contribuir a la apropiación por todos los guatemaltecos de su patrimonio pluricultural.

2. Por su parte, a fin de favorecer el más amplio acceso a los medios de comunicación por parte de las comunidades e instituciones mayas y de los demás pueblos indígenas, y la más amplia difusión en idiomas indígenas del patrimonio cultural indígena, en particular maya, así como del patrimonio cultural universal, el Gobierno tomará en particular las siguientes medidas:

a) Abrir espacios en los medios de comunicación oficiales para la divulgación de las expresiones culturales indígenas y propiciar similar apertura en los medios privados;

b) Promover ante el Congreso de la República las reformas que sean necesarias en la actual ley de radiocomunicaciones con el objetivo de facilitar frecuencias para proyectos indígenas y asegurar la observancia del principio de no discriminación en el uso de los medios de comunicación. Promover asimismo la derogación de toda disposición del ordenamiento jurídico que obstaculice el derecho de los pueblos indígenas a disponer de medios de comunicación para el desarrollo de su identidad; y

c) Reglamentar y apoyar un sistema de programas informativos, científicos artísticos y educativos de las culturas indígenas en sus idiomas, por medio de la radio, la televisión y los medios escritos nacionales.

IV. DERECHOS CIVILES, POLÍTICOS, SOCIALES Y ECONÓMICOS

A. Marco constitucional

El Gobierno de la República se compromete a promover una reforma de la Constitución Política de la República que defina y caracterice a la Nación guatemalteca como de unidad nacional, multiétnica, pluricultural y multilingüe.

B. Comunidades y autoridades indígenas locales

1. Se reconoce la proyección que ha tenido y sigue teniendo la comunidad maya y las demás comunidades indígenas en lo político, económico, social, cultural y espiritual. Su cohesión y dinamismo han permitido que los pueblos maya, garífuna y xinca conserven y desarrollen su cultura y forma de vida no obstante la discriminación de la cual han sido víctimas.

2. Teniendo en cuenta el compromiso constitucional del Estado de reconocer, respetar y promover estas formas de organización propias de las comunidades indígenas, se reconoce el papel que corresponde a las autoridades de las comunidades, constituidas de acuerdo a sus normas consuetudinarias, en el manejo de sus asuntos.

3. Reconociendo el papel que corresponde a las comunidades, en el marco de la autonomía municipal, para el ejercicio del derecho de los pueblos indígenas a decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, y en particular con relación a la educación, la salud, la cultura y la infraestructura, el Gobierno se compromete a afirmar la capacidad de dichas comunidades en esta materia.

4. Para ello, y para propiciar la participación de las comunidades indígenas en el proceso de toma de decisiones sobre todos los asuntos que les afecten, el Gobierno promoverá una reforma al Código Municipal.

5. Dicha reforma se promoverá de acuerdo con las conclusiones que la comisión de reforma y participación, establecida en el presente capítulo, literal D, párrafo 4, adoptará sobre los siguientes puntos, en el contexto de la autonomía municipal y de las normas legales reconociendo a las comunidades indígenas el manejo de sus asuntos internos de acuerdo con sus normas consuetudinarias, mencionadas en el presente capítulo, literal E, párrafo 3:

a) Definición del estatus y capacidades jurídicas de las comunidades indígenas y de sus autoridades constituidas de acuerdo a las normas tradicionales;

b) Definición de formas para el respeto del derecho consuetudinario y todo lo relacionado con el hábitat en el ejercicio de las funciones municipales, teniendo en cuenta, cuando sea el caso, la situación de diversidad lingüística, étnica y cultural de los municipios;

c) Definición de formas para promover la equitativa distribución del gasto público, incluyendo el porcentaje del presupuesto general de ingresos ordinarios del Estado trasladado anualmente a las municipalidades, entre las comunidades indígenas y no indígenas, integrantes del municipio, fortaleciendo la capacidad de dichas comunidades de manejar recursos y ser los agentes de su propio desarrollo; y

d) Definición de formas para la asociación de comunidades en la defensa de sus derechos e intereses y la celebración de acuerdos para diseñar y ejecutar proyectos de desarrollo comunal y regional.

C. Regionalización

Tomando en cuenta que procede una regionalización administrativa basada en una profunda descentralización y desconcentración, cuya configuración refleje criterios económicos, sociales, culturales, lingüísticos, y ambientales, el Gobierno se compromete a regionalizar la administración de los servicios educativos, de salud y de cultura de los pueblos indígenas de conformidad con criterios lingüísticos; asimismo se compromete a facilitar la participación efectiva de los representantes de las comunidades en la gestión educativa y cultural a nivel local a fin de garantizar su eficiencia y pertinencia.

D. Participación a todos los niveles

1. Se reconoce que los pueblos indígenas han sido marginados en la toma de decisiones en la vida política del país, haciéndoles extremadamente difícil, si no imposible, su participación para la libre y completa expresión de sus demandas y la defensa de sus derechos.

2. En este contexto, se reitera que los pueblos maya, garífuna y xinca tienen derecho a la creación y dirección de sus propias instituciones, al control de su desarrollo y a la oportunidad real de ejercer libremente sus derechos políticos, reconociendo y reiterando asimismo que el libre ejercicio de estos derechos les da validez a sus instituciones y fortalece la unidad de la nación.

3. En consecuencia, es necesario institucionalizar la representación de los pueblos indígenas en los niveles local, regional y nacional, y asegurar su libre participación en el proceso de toma de decisión en los distintos ámbitos de la vida nacional.

4. El Gobierno se compromete a promover las reformas legales e institucionales que faciliten, normen y garanticen tal participación. Asimismo se compromete a elaborar dichas reformas con la participación de representantes de las organizaciones indígenas, mediante la creación de una comisión paritaria de reforma y participación, integrada por representantes del Gobierno y de las organizaciones indígenas.

5. Sin limitar el mandato, la comisión podrá considerar reformas o medidas en los siguientes ámbitos:

a) Mecanismos obligatorios de consulta con los pueblos indígenas cada vez que se prevean medidas legislativas y administrativas susceptibles de afectar los pueblos maya, garífuna y xinca;

b) Formas institucionales de participación individual y colectiva en el proceso de toma de decisión tales como órganos asesores, consultivos y otros que aseguren la interlocución permanente entre los órganos del Estado y los pueblos indígenas;

c) Instituciones de representación indígenas que velen por los intereses de los pueblos indígenas a nivel regional y/o nacional, con estatutos que aseguren su representatividad y atribuciones que garanticen la debida defensa y promoción de dichos intereses, incluyendo su potestad propositiva ante los organismos ejecutivo y legislativo; y

d) Garantizar el libre acceso de los indígenas en las distintas ramas de la función pública, promoviendo su nombramiento en puestos dentro de las administraciones locales, regionales y nacionales, cuyo trabajo concierne más directamente a sus intereses o cuya actividad se circunscribe a áreas predominantemente indígenas.

E. Derecho consuetudinario

1. La normatividad tradicional de los pueblos indígenas ha sido y sigue siendo un elemento esencial para la regulación social de la vida de las comunidades y, por consiguiente, para el mantenimiento de su cohesión.

2. El Gobierno reconoce que tanto el desconocimiento por parte de la legislación nacional de las normas consuetudinarias que regulan la vida comunitaria indígena como la falta de acceso que los indígenas tienen a los recursos del sistema jurídico nacional han dado lugar a negación de derechos, discriminación y marginación.

3. Para fortalecer la seguridad jurídica de las comunidades indígenas, el Gobierno se compromete a promover ante el organismo legislativo, con la participación de las organizaciones indígenas, el desarrollo de normas legales que reconozcan a las comunidades indígenas el manejo de sus asuntos internos de acuerdo con sus normas consuetudinarias, siempre que éstas no sean incompatibles con los derechos fundamentales definidos por el sistema jurídico nacional ni con los derechos humanos internacionalmente reconocidos.

4. En aquellos casos donde se requiera la intervención de los tribunales, y en particular en materia penal, las autoridades correspondientes deberán tener plenamente en cuenta las normas tradicionales que rigen en las comunidades. Para ello, el Gobierno se compromete a tomar las siguientes medidas:

a) Proponer, con la participación de representantes de las organizaciones indígenas, disposiciones legales para incluir el peritaje cultural y desarrollar mecanismos que otorguen atribuciones a las autoridades comunitarias para que señalen las costumbres que constituyen su normatividad interna; y
b) Impulsar, en coordinación con las universidades de Guatemala, las asociaciones profesionales y las organizaciones indígenas, un programa permanente para jueces y agentes del Ministerio Público sobre la cultura y rasgos de identidad de los pueblos indígenas, en especial en el reconocimiento de sus normas y mecanismos que regulan su vida comunitaria.

5. Para asegurar el acceso de los indígenas a los recursos del sistema jurídico nacional, el Gobierno se compromete a impulsar servicios de asesoría jurídica gratuita para personas de bajos recursos económicos y reitera su obligación de poner gratuitamente a disposición de las comunidades indígenas intérpretes judiciales, asegurando que se aplique rigurosamente el principio que nadie puede ser juzgado sin haber contado con el auxilio de interpretación en su idioma.

6. El Gobierno propiciará, en cooperación con las organizaciones indígenas, las universidades del país y las asociaciones profesionales correspondientes, el estudio sistemático y detenido de los valores y procedimientos de la normatividad tradicional.

F. Derechos relativos a la tierra de los pueblos indígenas

1. Los derechos relativos a la tierra de los pueblos indígenas incluyen tanto la tenencia comunal o colectiva, como la individual, los derechos de propiedad, de posesión y otros derechos reales, así como el aprovechamiento de los recursos naturales en beneficio de las comunidades, sin perjuicio de su hábitat. Es necesario desarrollar medidas legislativas y administrativas para el reconocimiento, titulación, protección, reivindicación, restitución y compensación de estos derechos.

2. La desprotección de los derechos relativos a la tierra y recursos naturales de los pueblos indígenas es parte de una problemática muy amplia que se debe entre otras razones a que los campesinos indígenas y no indígenas difícilmente han podido legalizar sus derechos mediante titulación y registro. Cuando excepcionalmente han podido legalizar sus derechos, no han tenido acceso a los mecanismos legales para defenderlos. Al no ser exclusiva de la población indígena, aunque ésta ha

sido especialmente afectada, esta problemática deberá abordarse al tratarse el tema "Aspectos socioeconómicos y situación agraria", como parte de las consideraciones sobre reformas en la estructura de la tenencia de la tierra.

3. Sin embargo, la situación de particular desprotección y despojo de las tierras comunales o colectivas indígenas merece una atención especial en el marco del presente acuerdo. La Constitución de la República establece la obligación del Estado de dar protección especial a las tierras de cooperativas, comunales o colectivas; reconoce el derecho de las comunidades indígenas y otras a mantener el sistema de administración de las tierras que tengan y que históricamente les pertenecen; y contempla la obligación del Estado de proveer de tierras estatales a las comunidades indígenas que las necesiten para su desarrollo.

4. Reconociendo la importancia especial que para las comunidades indígenas tiene su relación con la tierra, y para fortalecer el ejercicio de sus derechos colectivos sobre la tierra y sus recursos naturales, el Gobierno se compromete a adoptar directamente, cuando es de su competencia, y a promover cuando es de la competencia del organismo legislativo o de las autoridades municipales, las medidas abajo mencionadas, entre otras, que se aplicarán en consulta y coordinación con las comunidades indígenas concernidas.

Regularización de la tenencia de la tierra de las comunidades indígenas

5. El Gobierno adoptará o promoverá medidas para regularizar la situación jurídica de la posesión comunal de tierras por las comunidades que carecen de títulos de propiedad, incluyendo la titulación de las tierras municipales o nacionales con clara tradición comunal. Para ello, en cada municipio se realizará un inventario de la situación de tenencia de la tierra.

Tenencia de la tierra y uso y administración de los recursos naturales

6. El Gobierno adoptará y promoverá las medidas siguientes:

- a) Reconocer y garantizar el derecho de acceso a tierras y recursos que no estén exclusivamente ocupados por las comunidades, pero a las que éstas hayan tenido tradicionalmente acceso para sus actividades tradicionales y de subsistencia (servidumbres, tales como paso, tala, acceso a manantiales, etc., y aprovechamiento de recursos naturales), así como para sus actividades espirituales;
- b) Reconocer y garantizar el derecho de las comunidades de participar en el uso, administración y conservación de los recursos naturales existentes en sus tierras;
- c) Obtener la opinión favorable de las comunidades indígenas previa la realización de cualquier proyecto de explotación de recursos naturales que pueda afectar la subsistencia y el modo de vida de las comunidades. Las comunidades afectadas deberán percibir una indemnización equitativa por cualquier daño que puedan sufrir como resultado de estas actividades; y
- d) Adoptar, en cooperación con las comunidades, las medidas necesarias para proteger y preservar el medio ambiente.

Restitución de tierras comunales y compensación de derechos

7. Reconociendo la situación de particular vulnerabilidad de las comunidades indígenas, que han sido históricamente las víctimas de despojo de tierras, el Gobierno se compromete a instituir procedimientos para solucionar las reivindicaciones de tierras comunales formuladas por las comunidades, y para restituir o compensar dichas tierras. En particular, el Gobierno adoptará o promoverá las siguientes medidas:

- a) Suspender las titulaciones supletorias para propiedades sobre las cuales hay reclamos de derechos por las comunidades indígenas;
- b) Suspender los plazos de prescripción para cualquier acción de despojo a las comunidades indígenas; y
- c) Sin embargo, cuando los plazos de prescripción hayan vencido anteriormente, establecer procedimientos para compensar a las comunidades despojadas con tierras que se adquieran para el efecto.

Adquisición de tierras para el desarrollo de las comunidades indígenas

8. El Gobierno tomará las medidas necesarias, sin afectar la pequeña propiedad campesina, para hacer efectivo el mandato constitucional de proveer de tierras estatales a las comunidades indígenas que las necesiten para su desarrollo.

Protección jurídica de los derechos de las comunidades indígenas

9. Para facilitar la defensa de los derechos arriba mencionados y proteger las comunidades eficazmente, el Gobierno se compromete a adoptar o promover las siguientes medidas:

- a) El desarrollo de normas legales que reconozcan a las comunidades indígenas la administración de sus tierras de acuerdo con sus normas consuetudinarias;
- b) Promover el aumento del número de juzgados para atender los asuntos de tierras y agilizar procedimientos para la resolución de dichos asuntos;
- c) Instar a las facultades de ciencias jurídicas y sociales al fortalecimiento del componente de derecho agrario en las currícula de estudio, incluyendo el conocimiento de las normas consuetudinarias en la materia;
- d) Crear servicios competentes de asesoría jurídica para los reclamos de tierras;
- e) Proveer gratuitamente el servicio de intérpretes a las comunidades indígenas en asuntos legales;
- f) Promover la más amplia divulgación dentro de las comunidades indígenas de los derechos agrarios y los recursos legales disponibles; y
- g) Eliminar cualquier forma de discriminación de hecho o legal contra la mujer en cuanto a facilitar el acceso a la tierra, a la vivienda, a créditos y a participar en los proyectos de desarrollo.

10. El Gobierno se compromete a dar a la ejecución de los compromisos contenidos en este literal F la prioridad que amerita la situación de inseguridad y urgencia que caracteriza la problemática de la tierra de las comunidades indígenas. Para ello, el Gobierno establecerá, en consulta con los pueblos indígenas, una comisión paritaria sobre derechos relativos a la tierra de los pueblos indígenas, para estudiar, diseñar y proponer los procedimientos y arreglos institucionales más adecuados. Dicha comisión será integrada por representantes del Gobierno y de las organizaciones indígenas.

V. COMISIONES PARITARIAS

Con respecto a la composición y el funcionamiento de la comisión de reforma educativa mencionada en el capítulo III, literal G, párrafo 5, la comisión de reforma y participación mencionada en el capítulo IV, literal D, párrafo 4, y la comisión sobre derechos relativos a la tierra de los pueblos indígenas, mencionada en el capítulo IV, literal F, párrafo 10, las partes acuerdan lo siguiente:

- a) Las comisiones estarán integradas por igual número de representantes del Gobierno y de representantes de las organizaciones indígenas;

- b) El número de miembros de las comisiones se fijará en consultas entre el Gobierno y los sectores mayas miembros de la Asamblea de la Sociedad Civil;
- c) Los sectores mayas miembros de la Asamblea de la Sociedad Civil convocarán a las organizaciones mayas, garífunas y xincas interesadas a participar en dichas comisiones para que designen los representantes indígenas en las comisiones;
- d) Las comisiones adoptarán sus conclusiones por consenso;
- e) Las comisiones determinarán su funcionamiento con base en los mandatos definidos en el presente acuerdo; y
- f) Las comisiones podrán solicitar la asesoría y cooperación de organismos nacionales e internacionales pertinentes para el cumplimiento de sus mandatos.

VI. RECURSOS

Teniendo en cuenta la importancia de las medidas contenidas en el presente acuerdo, el Gobierno se compromete a hacer todos los esfuerzos necesarios para movilizar los recursos indispensables para la ejecución de sus compromisos en dicho acuerdo. Además del Gobierno, amplios sectores de la comunidad nacional pueden tener un papel activo en promover el respeto de la identidad de los pueblos indígenas y el pleno ejercicio de sus derechos. Se insta a dichos sectores a que contribuyan con los recursos a su alcance al cumplimiento del presente acuerdo en los ámbitos que les corresponden. La cooperación internacional es indispensable para complementar los esfuerzos nacionales con recursos técnicos y financieros, en particular en el marco del Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1994-2004).

VII. DISPOSICIONES FINALES

1. De conformidad con el Acuerdo Marco, se solicita al Secretario General de las Naciones Unidas verifique el cumplimiento del presente acuerdo, sugiriéndole que, en el diseño del mecanismo de verificación, tenga en cuenta las opiniones de las organizaciones indígenas.
2. Los aspectos de este acuerdo que correspondan a los derechos humanos que se encuentran reconocidos en el ordenamiento jurídico guatemalteco, incluidos los tratados, convenciones y otros instrumentos internacionales sobre la materia de los que Guatemala es parte, tienen vigencia y aplicación inmediatas. Se solicita su verificación por la Misión de verificación de los derechos humanos y del cumplimiento de los compromisos del Acuerdo global sobre derechos humanos en Guatemala (MINUGUA).
3. El presente acuerdo forma parte del Acuerdo de Paz Firme y Duradera y, salvo lo acordado en la disposición anterior, entrará en vigencia en el momento de la firma de este último.
4. Se dará la más amplia divulgación del presente acuerdo, tanto en español como en los principales idiomas indígenas, para lo cual se solicitará la cooperación financiera internacional.

Nota: Los planteamientos contenidos en el documento de consenso de la Asamblea de la Sociedad Civil sobre el presente tema que corresponden más directamente a puntos pendientes del temario de la negociación serán discutidos en su oportunidad.

México, D.F. a 31 de marzo de 1995

POR EL GOBIERNO DE LA REPÚBLICA DE GUATEMALA:

Héctor ROSADA GRANADOS
Antonio ARENALES FORNO
Mario PERMUTH
Rubén Amilcar BURGOS SOLÍS
General de Brigada
Carlos Enrique PINEDA CARRANZA
General de Brigada
Julio Arnoldo BALCONI TURCIOS
General de Brigada
José Horacio SOTO SALÁN
Manuel SALAZAR TETZAGÜIC

POR LA UNIDAD REVOLUCIONARIA NACIONAL GUATEMALTECA:

Comandancia General
Comandante Gaspar ILOM
Comandante Pablo MONSANTO
Comandante Rolando MORÁN
Carlos GONZÁLES

COMISIÓN POLÍTICO DIPLOMÁTICA

Luis Felipe BECKER GUZMÁN
Francisco VILLAGRAN MUÑOZ
Miguel Ángel SANDOVAL
Luz MÉNDEZ GUTIÉRREZ
Asesores
Mario Vinicio CASTAÑEDA
Miguel Ángel REYES

POR LAS NACIONES UNIDAS:

Gilberto Bueno SCHLITTLER-SILVA
Director de la Unidad de
Guatemala

Jean ARNAULT
Moderador

ACUERDO GUBERNATIVO No. 726-95

Palacio Nacional: Guatemala, 21 de diciembre de 1995.

El Presidente de la República,

CONSIDERANDO:

Que el Estado de Guatemala está conformado por una sociedad multiétnica, multilingüe y pluricultural.

CONSIDERANDO:

Que la Constitución Política de la República de Guatemala, coherente con la realidad social, establece la obligación del Estado de proporcionar y facilitar la educación a sus habitantes, con fundamento en el reconocimiento, respeto y promoción de las distintas culturas existentes en el país.

CONSIDERANDO:

Que la Constitución Política de la República de Guatemala, establece que la educación tiene como fin primordial el desarrollo integral de la persona humana y que los habitantes tienen el derecho y la obligación de recibirla dentro de los límites de edad que fija la ley, tomando en cuenta la realidad multilingüe, multiétnica y pluricultural, que requiere de un proceso educativo bilingüe intercultural, regionalizado y descentralizado.

CONSIDERANDO:

Que la Constitución Política de la República de Guatemala, en el Artículo 76, establece que en las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe; y que el Decreto Legislativo número 12-91 Ley de Educación Nacional, establece que la educación bilingüe en las zonas de población indígena será preeminente en cualesquiera de los niveles y áreas de estudio.

CONSIDERANDO:

(use this for Popkewitz's paper) Que el Acuerdo de Paz sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, especifica que el sistema educativo debe responder a la diversidad cultural y lingüística de Guatemala, reconociendo y fortaleciendo la identidad cultural, valores y sistemas educativos mayas y de los demás pueblos indígenas, otorgando a las comunidades y familias un papel protagónico en la educación de sus hijos.

CONSIDERANDO:

Que es deber del Estado crear y velar por la correcta aplicación de las normas jurídicas vigentes en materia educativa.

POR TANTO:

En ejercicio de las facultades que le confiere el Artículo 183, literal e) de la Constitución Política de la República de Guatemala, y con fundamento en los Artículos 56, 57 y 58 de la Ley de Educación Nacional;

ACUERDA:

ARTICULO 1.- Crear la **DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL (DIGEBI)**, Como dependencia Técnico Administrativa del Nivel de Alta Coordinación y Ejecución del Ministerio de Educación.

ARTICULO 2.- La Dirección General de Educación Bilingüe, es la entidad rectora del proceso de la educación bilingüe intercultural en las comunidades lingüísticas Mayas, Xinka y Garífuna.

ARTICULO 3.- La Filosofía de la Educación Bilingüe Intercultural se sustenta en la coexistencia de varias culturas e idiomas en el país, orientado a fortalecer la unidad en la diversidad cultural de la nación guatemalteca.

ARTICULO 4.- Los objetivos de la Educación Bilingüe Intercultural son:

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

ARTICULO 5.- La Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, tiene jurisdicción Técnico Administrativa en los niveles de Preprimaria, Primaria y Media, que se desarrollan en las diversas comunidades lingüísticas y culturales del país.

ARTICULO 6.- La Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, a través de las Direcciones Regionales y Departamentales de Educación, tendrá a su cargo la administración de los recursos humanos, físicos y financieros de ésta modalidad educativa, de conformidad con las leyes que rigen la materia.

ARTICULO 7.- La Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, es una dependencia técnico administrativa con jurisdicción nacional y depende del Desapacho Ministerial de Educación. Tiene a su cargo generar las políticas y estrategias; coordinar, planificar, organizar, supervisar y evaluar las acciones de Educación Bilingüe en Guatemala, y se integra de la manera siguiente:

- a) DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL
- b) Subdirección.
- c) Departamento Administrativo-Financiero.
- d) Equipo Técnico Coordinador.
- e) Consejo Consultivo Central.

ARTICULO 8.- La Jefatura Regional de Educación Bilingüe Intercultural, es una dependencia Técnico-Administrativa con jurisdicción regional, en esta modalidad educativa, jerárquicamente dependen de la Dirección Regional de Educación y es la encargada de velar por el cumplimiento de las políticas Educativas Bilingües, coordinar acciones con la Dirección General de Educación Escolar e instituciones afines, dar lineamientos para la adecuación del curriculum regional y departamental, verificar y evaluar las acciones de Educación Bilingüe en la región y se integra así:

- a) JEFATURA REGIONAL DE EDUCACION BILINGÜE.
- b) Departamento de Investigación y Evaluación
- c) Departamento de Desarrollo Curricular.
- d) Consejo Consultivo Regional.

ARTICULO 9.- La Jefatura Departamental de Educación Bilingüe Intercultural, es una dependencia Técnico-Administrativa, con jurisdicción departamental, Jerárquicamente depende de la Dirección Departamental de Educación, es la encargada de ejecutar las políticas de la educación bilingüe apintercultural, de desarrollar y de administrar el curriculum, planificar, programar, organizar coordinar, supervisar y evaluar las acciones de la educación bilingüe y promover la participación de los padres de familia en el proceso educativo en su departamento y se integra así:

- a) JEFATURA DEPARTAMENTAL DE EDUCACION BILINGÜE.
- b) Equipo Técnico Multidisciplinario.
- c) Consejo Consultivo Departamental.

ARTICULO 10.- Las supervisiones educativas y la capacitación pedagógica ubicadas en jurisdicciones bilingües, deben realizar acciones de asesoría, orientación, seguimiento, coordinación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de la educación bilingüe, en coordinación con los maestros de Preprimaria, Primaria y Media, que conforman los equipos de base de capacitación en el nivel local.

ARTICULO 11.- Los Jefes Regionales, Departamentales y Orientadores Técnicos de la DIGEBI deben reconocer, respetar y promover la cultura del lugar, dominar el idioma de la comunidad lingüística y cumplir con los requisitos establecidos por la Ley Nacional de Servicio Civil y demás leyes aplicables.

ARTICULO 12.- La Dirección General de Educación Bilingüe, las Jefaturas Regionales y Departamentales coordinarán sus actividades con las dependencias Regionales Departamentales y Supervisiones Educativas.

ARTICULO 13.- La Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, promoverá acciones educativas con instituciones nacionales e internacionales afines, para captar otros recursos técnicos y financieros, además del presupuesto de funcionamiento asignado por el Estado, con el objeto de brindar equidad y eficiencia al servicio educativo bilingüe intercultural.

ARTICULO 14.- La Dirección Superior del Ministerio de Educación, programará los recursos financieros, humanos y físicos necesarios a la DIGEBI, para la expansión vertical y horizontal de la educación bilingüe, en forma gradual, a todas las comunidades lingüísticas existentes en el país.

ARTICULO 15.- El Ministerio de Finanzas Públicas, en el ámbito de su competencia debe incrementar anualmente el presupuesto de la DIGEBI, para la implementación y ampliación del proceso educativo bilingüe intercultural.

ARTICULO 16.- La Unidad Sectorial de Investigación y Planificación Educativa USIPE, debe planificar anualmente con la DIGEBI la creación de los puestos Técnico-Administrativos y docentes necesarios para la ampliación de la Educación Bilingüe Intercultural.

ARTICULO 17.- La Dirección General de Educación Bilingüe se integrará y funcionará con los recursos humanos, físicos y financieros del Programa Nacional de Educación Bilingüe, hasta que sea desagregado y creado el código presupuestario específico de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, en un tiempo prudencial, que no exceda más de seis meses.

ARTICULO 18.- El Ministerio de Educación, debe elaborar dentro de los treinta días de vigencia de este Acuerdo, el Reglamento Respectivo, que será aprobado por medio de Acuerdo Ministerial.

ARTICULO 19.- Queda derogado el Acuerdo Gubernativo número 1093-84, a partir de la fecha de la vigencia del presente Acuerdo.

ARTICULO 20.- El presente Acuerdo empieza a regir el día siguiente de su publicación en el Diario Oficial

COMUNIQUESE :

RAMIRO DE LEON CARPIO.

LICDA. ANA DE MOLINA
Ministra de Finanzas Públicas

DR. ALFREDO TAY COYOY
Ministro de Educación

ACUERDO GUBERNATIVO No. 526-2003

Guatemala, 12 de septiembre de 2003

Fecha de publicación en el Diario Oficial:

22.09.2003

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

CONSIDERANDO:

Que la Constitución Política de la República de Guatemala establece la obligación del Estado de proporcionar y facilitar educación a sus habitantes, sin discriminación alguna, reconociendo y promoviendo las lenguas y culturas indígenas. Que asimismo la citada Constitución en su artículo 200 establece que pueden crearse viceministerios adicionales en los respectivos Ministerios de Estado previa opinión favorable del Consejo de Ministros.

CONSIDERANDO:

Que para darle cumplimiento a los enunciados del Considerando anterior el Ministerio de Educación, debe institucionalizar un viceministerio responsable de la educación bilingüe, multicultural e intercultural y, a la vez, asegurar que todas las dependencias de dicho ministerio asuman los compromisos de la multietnicidad del país.

CONSIDERANDO:

Que el Consejo de Ministros se ha pronunciado favorablemente a los requerimientos del titular de la cartera del Ministerio de Educación, para que se cree un viceministerio para atender específicamente la educación bilingüe y el tema de multiculturalidad e interculturalidad.

POR TANTO:

En ejercicio de las facultades que le confiere el artículo 183, literal e) de la Constitución Política de la República de Guatemala,

EN CONSEJO DE MINISTROS

ACUERDA:

Artículo 1. Se crea un tercer Viceministerio en el Ministerio de Educación como Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural, encargado de los temas de la lengua, la cultura y multietnicidad del país.

Artículo 2. El Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural, además de lo que la Constitución Política de la República de Guatemala y las leyes específicas prevén, desarrollará, básicamente, las funciones siguientes:

- a. Velar por el desarrollo integral de la persona humana y de los pueblos indígenas guatemaltecos.
- b. Establecer las directrices y bases para que el Ministerio de Educación preste y organice los servicios educativos con pertinencia lingüística y cultural.
- c. Impulsar la enseñanza bilingüe, multicultural e intercultural.
- d. Promover y fortalecer una política educativa para el desarrollo de los pueblos indígenas, con base en sus idiomas y culturas propias.
- e. Contribuir al desarrollo integral de los pueblos indígenas a través de la educación bilingüe intercultural.
- f. Impulsar el estudio, conocimiento y desarrollo de las culturas e idiomas indígenas.
- g. Velar por la aplicación de la educación bilingüe intercultural en todos los niveles, áreas y modalidades educativas.
- h. Promover la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros, para fortalecer la comunicación mundial.
- i. Todas aquellas funciones técnicas que le sean asignadas por el Ministro de Educación.

Artículo 3. El Ministerio de Finanzas Públicas asignará los recursos financieros necesarios y efectuará las operaciones presupuestarias que legalmente procedan para asegurar el funcionamiento de ese nuevo puesto.

Artículo 4. El presente acuerdo empezará a regir el día siguiente de su publicación en el Diario de Centro América, órgano oficial del Estado.

Comuníquese

Alfonso Portillo

(siguen firmas de los titulares de los Ministerios en Guatemala)

CONGRESO DE LA REPÚBLICA

Ley de Idiomas Nacionales que oficializa el uso de Idiomas Indígenas en Guatemala

El Decreto Número 19-2003 fue publicado en Guatemala el 26 de mayo de 2003. Constituye un avance muy importante en el reconocimiento del uso de los idiomas indígenas en Guatemala tanto en esferas públicas como privadas, obligando a la Administración Pública el uso de dichos idiomas (traducción de leyes, educación, servicios públicos, etc.). Esta norma permite desarrollar un modelo de gestión de la justicia directa en idiomas indígenas, antes limitado a la traducción judicial mediante intérpretes. Su impacto en la prestación de servicios educativos también es fundamental, para viabilizar la construcción del Estado Multiétnico, pluricultural y multilingüe.

DECRETO NÚMERO 19-2003 EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE GUATEMALA

CONSIDERANDO:

Que el idioma es una de las bases sobre las cuales se sostiene la cultura de los pueblos, siendo el medio principal para la adquisición, conservación y transmisión de su cosmovisión, valores y costumbres, en el marco de las culturas nacionales y universales que caracteriza a los pueblos mayas, garífuna y xinka.

CONSIDERANDO:

Que la Constitución Política de la República reconoce el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a su identidad cultural de acuerdo con sus valores, su lengua y sus costumbres, siendo deber fundamental del Estado garantizar esos derechos.

CONSIDERANDO:

Que a través de la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo por parte del estado de Guatemala y otros convenios Internacionales, así como en el Acuerdo de Paz Firme y Duradera, Guatemala ha asumido el compromiso de adoptar disposiciones para preservar los idiomas mayas, garífuna y xinka, promoviendo su desarrollo, respeto y utilización, considerando el principio de unidad nacional y carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de la nación guatemalteca.

CONSIDERANDO:

Que el Decreto Número 65-90, Ley de la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, establece la promoción, el conocimiento y la difusión de las lenguas mayas y ordena la investigación, planificación y ejecución de proyectos para tal fin, por lo que el Estado y sus instituciones deben apoyar y hacer realidad esos esfuerzos.

POR TANTO:

En el ejercicio de la facultad que le confiere el Artículo 171, literal a) de la Constitución Política de la República de Guatemala y con fundamento en lo que establece el artículo 66 del mismo cuerpo constitucional.

DECRETA:

La siguiente. **LEY DE IDIOMAS NACIONALES**

**CAPÍTULO I
PRINCIPIOS**

ARTÍCULO 1. Idiomas nacionales. El idioma oficial de Guatemala es el español. El Estado reconoce, promueve y respeta los idiomas de los pueblos maya, garífuna y xinka.

ARTÍCULO 2. Identidad. Los idiomas maya, garífuna y xinka son elementos esenciales de la identidad nacional; su reconocimiento, respeto, promoción, desarrollo y utilización en las esferas públicas y privadas se orientan a la unidad nacional en la diversidad y propenden a fortalecer la interculturalidad entre los connacionales.

ARTÍCULO 3. Condición sustantiva. El reconocimiento, respeto, promoción, desarrollo y utilización de los idiomas nacionales, es una condición fundamental y sustantiva en la estructura del Estado y en su funcionamiento, en todos los niveles de la administración pública deberá tomarlos en cuenta.

**CAPÍTULO II
DISPOSICIONES GENERALES**

ARTÍCULO 4. Objeto. La presente ley tiene por objeto regular lo relativo al reconocimiento, respeto, promoción, desarrollo y utilización de los idiomas de los pueblos maya, garífuna y xinka, y su observancia en irrestricto apego a la Constitución Política de la República y al respeto y ejercicio de los derechos humanos.

ARTÍCULO 5. Definiciones. Para los efectos de la presente ley, se define como:

- a) Idioma: Lengua específica de una comunidad determinada, que se caracteriza por estar fuertemente diferenciada de las demás.
- b) Comunidad lingüística: Conjunto de personas que poseen, reconocen y utilizan un idioma común, ya sea en un espacio territorial, social o cultural específico.
- c) Espacio territorial: La circunscripción geográfica en la que se identifican los elementos sociolingüísticos comunes y/o históricos.

ARTÍCULO 6. Interpretación y aplicación. La interpretación y aplicación de esta ley debe realizarse en armonía con:

- a) La Constitución Política de la República.
- b) Los tratados o convenios internacionales ratificados por Guatemala.

c) Las demás leyes que integran el sistema jurídico guatemalteco.

ARTÍCULO 7. Responsables de su ejecución. Es responsabilidad del Organismo Ejecutivo y sus instituciones, en coordinación con las entidades autónomas y descentralizadas, la ejecución efectiva de la política de fomento, reconocimiento, desarrollo y utilización de los idiomas mayas, garífuna y xinca, contenida en la presente ley.

Aquellas competencias y funciones que sean descentralizadas, como producto de la aplicación, de la Ley General de Descentralización, deberán observar, en lo que corresponda, lo contenido en la presente ley.

CAPÍTULO III PROMOCIÓN, UTILIZACIÓN Y DESARROLLO DE LOS IDIOMAS

ARTÍCULO 8. Utilización. En el territorio guatemalteco los idiomas mayas, garífuna y xinca podrán utilizarse en las comunidades lingüísticas que correspondan, en todas sus formas, sin restricciones en el ámbito público y privado, en actividades educativas, académicas, sociales, económicas, políticas y culturales.

ARTÍCULO 9. Traducción y Divulgación. Las leyes, instituciones, avisos, disposiciones, resoluciones, ordenanzas de cualquier naturaleza, deberán traducirse y divulgarse en los idiomas mayas, garífuna y Xinca; de acuerdo a su comunidad o región Lingüística, por la Academia de Lenguas Mayas.

ARTÍCULO 10. Estadísticas. Las entidades e instituciones del Estado deberán llevar registros, actualizar y reportar datos sobre la pertenencia sociolingüística de los usuarios de sus servicios, a efecto de adecuar la prestación de los mismos.

ARTÍCULO 11. Registros. Las normas de escritura propia de cada idioma indígena Maya, Xinka y Garífuna, referentes a nombres propios y de lugares, deberán ser atendidas y respetadas en todos los actos registrales por los funcionarios de instituciones públicas y privadas, entidades autónomas o descentralizadas del Estado. La Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala deberá proporcionar información lingüística pertinente a este efecto.

ARTÍCULO 12. Dignificación. Las expresiones idiomáticas mayas, Garífuna y Xinca deben usarse con apego al respeto, decoro y dignidad; debe evitarse su uso peyorativo, desnaturalización y como medio de discriminación. Todos los usos peyorativos, desnaturalizados y discriminatorios de los idiomas indígenas y de sus expresiones son objeto de las sanciones previstas en la legislación relativa a la no discriminación.

ARTÍCULO 13. Educación. El sistema educativo nacional, en los ámbitos público y privado, deberá aplicar en todos los procesos, modalidades y niveles, el respeto, promoción, desarrollo y utilización de los idiomas mayas, garífuna y xinca, conforme a las particularidades de cada comunidad lingüística.

ARTÍCULO 14. Prestación de Servicios. El Estado velará por que en la prestación de bienes y servicios públicos se observe la práctica de comunicación, en el idioma propio de la comunidad lingüística, fomentando a su vez esta práctica en el ámbito privado.

ARTÍCULO 15. De los servicios públicos. Facilitar el acceso a los servicios de salud, educación, justicia, seguridad, como sectores prioritarios, para los cuales la población deberá ser informada y atendida en el idioma propio de cada comunidad lingüística, sin menoscabo de la incorporación gradual de los demás servicios, a los términos de esta disposición.

ARTÍCULO 16. Calidades para la prestación de los servicios públicos. Los postulantes a puestos públicos, dentro del régimen de servicio civil, además del idioma español, de preferencia deberán hablar, leer y escribir el idioma de la comunidad lingüística respectiva, en donde realicen sus funciones. Para el efecto, deben adoptarse las medidas en los sistemas de administración de personal, de manera que los requisitos y calidades en las contrataciones contemplen lo atinente a las competencias lingüísticas de los postulantes. En el caso de los servidores públicos en servicio, deberá promoverse su capacitación, para la prestación de servicios tenga pertinencia lingüística y cultural, en coordinación con la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala.

ARTÍCULO 17. Divulgación. Los medios de comunicación oficiales deben divulgar y promocionar, en sus espacios, los idiomas y culturas maya, garífuna y xinca y propiciar similar apertura en los medios privados.

ARTÍCULO 18. Utilización en actos públicos. El Estado, a través de sus instituciones, utilizará los idiomas mayas, garífuna y xinca en los actos cívicos, protocolarios, culturales, recreativos; asimismo, en la identificación institucional e información sobre los servicios públicos de su competencia, favoreciendo la construcción de la identidad nacional, con las particularidades y en el ámbito de cada comunidad lingüística.

ARTÍCULO 19. Fomento. El Estado debe estimular y favorecer las manifestaciones artísticas, culturales y científicas, propias de cada comunidad lingüística, tendientes a revalorizar las expresiones de los idiomas nacionales. A efecto de desarrollar, promover y utilizar los idiomas de cada comunidad lingüística, el Estado, a través de los ministerios de Educación, Cultura y Deportes, fomentará el conocimiento de la historia, epigrafía, literatura, las tradiciones de los pueblos mayas, garífuna y xinca, para asegurar la transmisión y preservación de este legado a las futuras generaciones.

ARTÍCULO 20. Registro y actualización de toponimias. Las comunidades lingüísticas, en coordinación con los gobiernos municipales respectivos, harán las gestiones para la adopción oficial de los nombres de los municipios, ciudades, barrios, aldeas, caseríos, cantones, zonas, calles, colonias, lotificaciones, fincas y parcelamientos en idiomas mayas, garífuna y xinca. A este efecto, en un plazo no mayor de seis (6) meses, a partir de la vigencia de esta Ley, el Ministerio de Gobernación, en coordinación con las entidades

vinculadas al tema sociolingüístico, convocadas por éste, deberá emitir un reglamento en donde se definan todos los requisitos y situaciones que hagan procedente los cambios y la oficialización respectiva, en función de una administración más eficiente del territorio y de la organización política y administrativa del país.

CAPÍTULO IV **Finanzas y Presupuesto**

ARTÍCULO 21. Recursos financieros. El estado asignará anualmente en el Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la Nación, los recursos necesarios para el desarrollo, promoción y utilización de los idiomas Mayas, Garífuna y Xinka, en las dependencias que estime pertinente, incluyendo a la Academia de Lenguas Mayas.

CAPÍTULO V **Disposiciones finales y transitorias**

ARTÍCULO 22. Censo Sociolingüístico. A efecto de la planificación del desarrollo y administración del territorio de las comunidades lingüísticas y en cumplimiento del contenido de esta ley, el Instituto Nacional de Estadística contemplará el desarrollo de censos sociolingüísticos específicos.

ARTÍCULO 23. Idiomas en peligro de extinción. Para aquellos idiomas que se encontraren en situación de riesgo de extinción, el Estado de Guatemala, a través de instituciones vinculadas a la materia lingüística y con participación de los interesados, tomarán las medidas adecuadas para su recuperación, utilización y desarrollo.

ARTÍCULO 24. Reconocimiento. El reconocimiento o fusión de los idiomas mayas, que se haga con posterioridad a la vigencia de esta Ley, se hará previo dictamen técnico de la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala y mediante decreto del Congreso de la República.

ARTÍCULO 25. Capacitación lingüística. El Estado de Guatemala, a través de sus entidades, en coordinación con la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, deberá dar capacitación lingüística para el personal que presta servicio público en las comunidades lingüísticas.

ARTÍCULO 26. reglamento. El Presidente de la República, dentro de un plazo de noventa (90) días, emitirá el reglamento respectivo.

ARTÍCULO 27. Derogatoria. Se derogan todas las disposiciones que se opongan o contravengan a la presente ley.

ARTÍCULO 28. vigencia. El presente Decreto entrará en vigencia el día de su publicación en el diario oficial.

Remítase al organismo ejecutivo para su sanción, promulgación y publicación.

Emitido en el palacio del organismo legislativo, en la ciudad de Guatemala, el día siete del mes de mayo del año dos mil tres.

José Efraín Ríos Montt
Presidente

Haroldo Eric Quej Chen
Secretario

Enrique Pinto Martínez
Secretario

Appendix 4
Chapter 2 Spanish Excerpts

English	Spanish
<p>1. I have more a vision of village, more of conviction, more of support for the boys and girls, because I understand the struggle. I lived their discrimination in school. Just recently when I was in a small school in Huehuetenango on Thursday, I was telling the teachers that I lived their painful life in school. In one of the most painful punishments that I have engraved in my life, my third grade teacher put me on a shelf, like on a bookshelf because I did not speak Castilian. It was punishment for not saying “good morning.” She left me there in front of all the Castilian speaking kids, <i>ladinos</i>, <i>mestizos</i>. That puts a mark on you. But it is not about vengeance, it is about willingness to work for kids not to suffer.</p>	<p>1. [Y]o tengo una visión mas de pueblo, mas de convicción. [...] Mas de apoyo a los niños, las niñas por que entiendo la lucha. Yo viví esa discriminación en la escuela. Justamente cuando estaba en una escuelita en Huehuetenango el jueves, le comentaba a los maestros yo viví esa vida dolorosa en la escuela. Por no hablar el idioma castellano mi maestra de 3er grado en uno de los castigos mas dolorosos que tengo marcado en mi vida es que me puso como en una cómoda o librera. Me puso ahí como castigo por no decir buenos días, verdad, y allí me dejo como castigo ante todos los niños, que eran niños castellano hablantes, ladinos, mestizos. Eso lo marca a uno. Pero tampoco es una venganza, sino es un querer hacer eso para que los niños no sufran...</p>
<p>2. Please girls, I am asking you, write in your notebooks [...so that] when the supervising teacher [during student teaching] asks you, can you teach the kids Kaqchikel?</p>	<p>2. Por favor niñas, les pido que escriban en sus cuadernos [...para que] cuando la maestra les pregunte, ¿pueden enseñarle Kaqchikel a los niños?</p>
<p>3. How come? Yes! That’s why I need you to keep your notebooks, you have material there. You can teach them the numbers, the parts of the body in Kaqchikel, the songs that we know [...]. Don’t make me look bad. And not only me, also the school, because “in Century Normal School they are not teaching them well.” [...] Let me anticipate what I need for us to work a lot on didactic materials. You will have to make an album with drawings or whatever as teachers you consider you can teach the kids in Kaqchikel [...]. You are being educated to be teachers and you are</p>	<p>3. ¿Cómo así? Por eso es que necesito que guarden sus cuadernos, ustedes tienen material allí. Les pueden enseñar los números, las partes del cuerpo en Kaqchikel, las canciones que sabemos [...]. No me hagan quedar mal. Y no solamente a mi sino también a la escuela, porque “en la Normal de Ciclo no les enseñan bien.” [...] Les anticipo que lo que necesito es que trabajemos mucho en material didáctico. Van a hacer un álbum con dibujitos o lo que ustedes consideren como maestras que le pueden enseñar a los niños [...]. Se les esta preparando para ser maestras y son creativas. Van a inventar juegos de cómo enseñarle a los niños el vocabulario en Kaqchikel, entonces</p>

<p>creative. You are going to invent games on how to teach the kids the Kaqchikel vocabulary, so in this unit, please, I am going to need lots of creativity. [...] The Kaqchikel vocabulary is infinite. I have a booklet [...]. In this unit, I can give you more vocabulary so you can copy it, make your own binders, and choose from there.”</p>	<p>esta unidad les voy a dar mas vocabulario. [...] El vocabularion en Kaqchikel es infinito. Tengo una cartilla [...]. En esta unidad les puedo dar mas vocabulario para que anoten, hagan sus propias carpetas, y saquen de allí.</p>
<p>4. A drawing related to Kaqchikel. You can choose a <i>nahual</i>. You already have the chart with the <i>nahuales</i>.</p>	<p>4. Un dibujo relacionado con el Kaqchikel. Pueden elegir un nahual. Ya tienen un cuadro con los nahuales.</p>
<p>5. people in the communities who mastered the language of each of them foreigners could not do all of that work without the tight collaboration [with people in the communities].</p>	<p>5. gente de las comunidades que dominaba el idioma de cada una de ellas personas extranjeras no podían hacer todo este trabajo sin la estrecha colaboración de la [gente de las comunidades]</p>
<p>6. The indigenous person that speaks Castilian, that dresses like the Europeans, we will not call him Indian, we will not differentiate him from the mixed race.</p>	<p>6. Al indígena que habla el castellano, que viste a la europea, ya no le llamamos indio, ya no lo distinguimos de la raza mixtada.</p>
<p>7. 1) Research linguistically and culturally the autochthonous groups in the country and publish the findings. 2) Translate sections of the Holy Scriptures to support the development of written literature. 3) Collaborate with public and private literacy and bilingual education programs. 4) Serve the basic necessities of communities where members [of the SIL] are based. 5) Train suitable people, both beginning readers and advanced students, on linguistic concepts, anthropology, bilingual education, and translation.</p>	<p>7. 1) Investigar lingüística y culturalmente a los grupos autóctonos del país y publicar los hallazgos. 2) Traducir porciones de las Sagradas Escrituras y apoyar el desarrollo de una literatura escrita. 3) Colaborar con programas de alfabetización y de educación bilingüe, tanto públicos como privados. 4) Atender necesidades básicas de las comunidades donde se encuentran los miembros. 5) Capacitar a la gente idónea, tanto nuevos lectores como estudiantes avanzados, en conceptos de lingüística, antropología, educación bilingüe, y traducción.</p>
<p>8. Language that the Spanish brought</p>	<p>8. El idioma que traían ellos nos lo quedamos.</p>

<p>and which we kept.</p> <p>The negative part [of the Spanish Conquest] is that many lost their lives.</p> <p>[the Spanish] changed all the modernity that the Mayas had, and the organization they had.”</p>	<p>Y lo negativo es que muchos perdieron la vida.</p> <p>[Los españoles] cambiaron toda la modernidad que los mayas tenían y la organización que ellos tenían.</p>
<p>9. The Spanish brought us a magnificent present: The language, a pure language, abundant, expressive, better than the existing [indigenous] languages; a language that is constantly elevated by poets and those of us [Spanish users] who enjoy its beauty and harmony.</p>	<p>9. Los españoles nos trajeron un presente magnifico: el idioma, un lenguaje puro, abundante, expresivo, como el mejor entre los [indígenas] actuales, que es exalto constantemente por los poetas y cuantos gozamos de su belleza y armonía.</p>
<p>10. For the first time in Guatemala, from February 1986, the University [Mariano Gálvez] will begin the professional training of national linguists that can contribute to the <i>solution of linguistic-educational problems</i> in the country and additionally carry out the necessary sociolinguistic research for the profound knowledge of autochthonous tongues and cultures of Guatemala [emphasis added].</p>	<p>10. Por primera vez en Guatemala, desde febrero de 1986, la Universidad [Mariano Gálvez] iniciara la formación profesional de Lingüistas nacionales que puedan contribuir a la solución de problemas lingüístico-educativos en el país y, además, llevar a cabo las investigaciones sociolingüísticas necesarias para un conocimiento profundo de las lenguas y culturas autóctonas de Guatemala.</p>
<p>11. Go to the [Mayan] languages and find the [morphological] rule [...] because it's there, find it!</p>	<p>11. Váyanse a los idiomas [mayas] y encuentren la regla [morfológica...] porque allí esta, encuéntrenla.</p>
<p>12. Before there was only one language. The ancient language was the proto-Maya. Nab'ee Maya Tzij, [...] the grandmother, or the grandfather of the languages, the proto-Maya.</p> <p>There was only one language for the Mayans but little by little it was dividing itself, and from that proto-Maya other languages derived, Mam, the Q'anjobal language, the Ixil language, the K'iche' language.</p>	<p>12. Antes solo existía un idioma. El antiguo idioma era el idioma el protomaya. Nab'ee Maya Tzij [...] el abuelo o la abuela de los idiomas, el protomaya.</p> <p>Solo existía un idioma para los Mayas, pero poco a poco se fue dividiendo, y de eso pues, de este protomaya se derivaron los otros, el idioma Mam, el idioma Q'anjob'al, el idioma Ixil, el idioma K'iche'.</p>

13. According to what Mayan writers have left written, [...] the ancestors, [...] what comes up in the Popol Wuj, also in the Chilam Balam, and the Annals of the Kaqchiqueles, [...] all of that explains the origins of the Maya people.	13. Según lo que escritores Mayas han dejado escrito, [...] los señores antiguos, [...] lo que aparece en el libro del Popol Wuj también en el Chilam Balam, en los Anales de los Kaqchiqueles [...] todo se explica pues de esta manera el origen del pueblo Maya.
14. The Mayans are not the cause of backwardness and lack of development in Guatemala. [It's not true that] they oppose development [...]. No, because if one were to study this topic well, one can realize that the Mayas knew what Europeans and other peoples had not discovered.	14. Los mayas no son la causa del atraso en Guatemala, sin desarrollo. [No es verdad que] se oponen al desarrollo [...]. No, porque estudiándolo bien, los Mayas ya sabían [...] lo que los europeos y otros pueblos del mundo no habían descubierto.
15. Incomplete and over-abundant with vivid imaginations, purely tropical in character. Like the Bible of the Hebrews, the <i>Popol Vuh</i> also tells the creation of the world and mentions a supreme creator who produces and makes the beings [...] As a whole, this book gives proof of some intelligence and culture, at least if one considers the age of barbarism and prejudice in which they lived (original English translation).	15. Libro de una exuberancia imaginativa desordenada, y puramente tropical. Como la biblia de los hebreos, comienza el Popol-Vuh relatando el génesis del mundo, en el cual relato hace mención de un "Creador y Formador Supremo, que engendra, que da el ser," [...] En general el libro manifiesta alguna cultura intelectual al menos hasta donde puede imaginarse en aquella época de prejuicios y de salvajismo (Spanish original).
16. Concentrated in the North-Western region of the country [...] and it affects more the indigenous Guatemalan than the non indigenous, more women than men, more the rural than the urban population.	16. Se concentra en la región nor-occidental del país [...] afecta mas a los guatemaltecos indígenas que a los no indígenas, mas a las mujeres que a los hombres, mas a la población rural que a población urbana.
17. Those missionaries [...] taught writing, reading and a little more to very many indigenes using mostly the Spanish alphabet. These teachings produced good results one of which is the <i>kiché</i> author of the POPOL VUY. This <i>kiché</i> author's name is unknown; the good results were also the authors of	17. Aquellos señores misioneros [...] enseñaron la escritura, la lectura y algo mas a muchísimos indígenas, empleando el alfabeto español en gran parte, de cuya enseñanza se cosecharon frutos buenos en los que figuro el autor <i>kiché</i> , del POPOL VUY, cuyo autor <i>kiché</i> es de nombre desconocido; así también figuraron los autores del MEMORIAL

<p>the MEMORIAL KAKCHIKEL written here in Sololá by the gentlemen Sir. Francisco Hernández Arana SHAJILA and Sir. Francisco Díaz SHEBUTA (ej-lease “quej”)</p>	<p>KAKCHIKEL escrito aquí en Sololá por los señores don Francisco Hernández Arana SHAJILA y don Francisco Díaz SHEBUTA (ej-lease “quej”)</p>
<p>18. The teacher should try to teach more Castilian in a progressive manner and in a very elementary way in order to castilianize the indigenous students [...] and continue these exercises until having formed LADINO CHILDREN that can interpret the true meaning of words they hear in the course of the upcoming classes.</p>	<p>18. El maestro debiera de procurar enseñar mas Castellano, de manera progresiva y muy elemental para castellanizar a los alumnos indígenas [...] y terminar estos ejercicios hasta haber formado NIÑOS LADINOS, que pudiera interpretar la <i>verdadera significación de las palabras</i> que oyeran en el transcurso de las clases posteriores.</p>
<p>19. It depends on what you are reading because if I am reading an informational book that is teaching me the process of cultivating rice, would I enjoy it?</p>	<p>19. Depende lo que se este leyendo. Por que si estoy leyendo yo un libro informativo que me esta enseñando cual es el proceso para cultivar el arroz, ¿será que lo voy a disfrutar?</p>
<p>20. No. I am informing myself. Because I do not enjoy it does not mean I am not a good reader. A good reader is that one who reads to inform her/himself, to learn [...]</p>	<p>20. No. Me estoy informando. No por que no disfrute no voy a ser un buen lector. Un buen lector va a ser aquel que esta leyendo para informarse, para aprender [...]</p>

Appendix 5
Chapter 3 Spanish Excerpts

English	Spanish
<p>1. We as future teachers should teach children new knowledge that we learn here so that they change the mentality that they have in the communities, mostly in rural communities where the mentality of children is not well developed. Therefore, when one receives new knowledge [...] one should apply it and teach it to the children so that they turn out intelligent and creative and well developed.</p>	<p>1. Nosotros como futuros docentes debemos de enseñar a los niños nuevos conocimientos que nosotros aprendemos aquí para que ellos cambien la mentalidad de eso que tienen de las comunidades, mas se da en las comunidades rurales donde no se desarrolla la mentalidad del niño. Entonces uno cuando recibe nuevos conocimientos [...] uno debe aplicar con los niños para que los niños salgan inteligentes y creativos y desarrollados.</p>
<p>2. [...] That [the <i>Guatemala Indígena</i> journal] would embody the living educational space of indigenism to improve the knowledge of the world vision of the Indian, their civic-religious, social, and economic organization, their folkloric art, etcetera, analyzed with scientific rigor, far from halting or sentimental outbreaks, and for the planning of new and reasonable solutions to the Indian problem, not always understood by governments [...]</p>	<p>2. [...] Que [Guatemala Indígena] sea una cátedra viva del Indigenismo, para el mejor conocimiento de la visión del mundo del indio, de su organización cívico-religiosa, social, económica, de su arte folklórico, etcétera, analizados con rigor científico, lejos de explosiones sentimentales o claudicantes, y para el planeamiento de nuevas y razonables soluciones al problema indígena, no siempre entendido por los gobiernos [...]</p>
<p>3. It was necessary to help the Indian die well, that is, it was important to implement a series of measures that made de-indianization less brutal. The situation of Indian culture (the hackneyed process of acculturation) needed to be oriented scientifically so that the transformation was the least painful possible.</p>	<p>3. Había que ayudar a bien morir al indio, es decir, había que poner en practica una serie de medidas que hicieran menos brutal la desindianización. La situación de la cultura india (el tan manido proceso de aculturación) debía orientarse científicamente, a fin de que el transito resultara lo menos doloroso posible.</p>
<p>4. Goubaud insists that the heart of the matter is a new form of knowledge, in the acquisition of new methodologies, and <i>new</i> scientific approaches <i>through</i></p>	<p>4. Goubaud insiste tanto en que el quid de la cuestión está en una nueva forma de conocimiento, en la adquisición de nuevas metodologías y nuevas aproximaciones</p>

anthropology, history, ethnology, and archaeology; all the modern sciences that enable Guatemalan to have a better understanding of themselves and others.	científicas, a través de la antropología, la historia, la etnología y arqueología; todas ellas ciencias de la modernidad que posibilitan a los guatemaltecos un mejor conocimiento de sí mismos y de los otros.
5. The indigenous population in American countries is in <i>transition</i> since it came into direct and indirect contact with other populations in the world.	5. La población indígena en los países de America esta en transición desde que hubo de entrar en contacto directo e indirectos con las otras poblaciones del mundo.
6. An indigenous population. The great majority of the people who were surveyed, belong to the Ladina population (non indigenous).	6. Una población indígena. La gran mayoría de las personas a quienes se les envió la encuesta pertenecen a la población ladina (no indígena).
7. If we try to study the sociological characteristics that determine a human group, we realize that there are sufficient bases of support to conduct an analysis of such characteristics. When a person or a group of people enter into a social relationship with another person or group of people, there are <i>palpable characteristics</i> that influence both of them in their treatment of one another. Some of these outstanding differences are: (1) clothing; (2) the language; (3) the habits, customs or conduct; and of course, perhaps more importantly (4) the person's physical appearance: the size and body shape, the skin color, the hair and the eyes, and any other detail of the physical aspect [emphasis added].	7. Si tratamos de estudiar las características sociológicas que determinan a un grupo humano, encontramos que ya existen suficientes bases de apoyo para llegar al análisis de estas características. Cuando una persona, o un grupo de personas, entra en relaciones sociales con otra persona o grupo de ellas existen <i>características palpables</i> que influyen a ambos en su trato mutuo. Algunas de estas características mas sobresalientes son: (1) la indumentaria; (2) el idioma; (3) los hábitos, costumbres o formas de conducta; y desde luego, quizá en primera línea (4) la apariencia física de la persona: la talla y forma somática, el color de la piel, del cabello y de los ojos, y los demás detalles del aspecto físico.
8. In this municipality there are no indigenous peoples. Without meaning for this study. There are no uniform or general criteria in the country.	8. En este municipio no hay indígenas. Sin significado para este estudio. No existe en el país un criterio uniforme y general.

<p>The criteria differ in the various departments of the Republic.</p> <p>[...] the most generalized criteria are the habits and customs of the <i>indígena</i> population [86%].</p> <p>[...] speaking the autochthonous language in the home [84%].</p>	<p>Los criterios difieren en los diversos departamentos de la República.</p> <p>[...] el criterio mas generalizado se refiere [sic] a los hábitos y las costumbres de la población indígena [86%].</p> <p>[...] hablar un idioma indígena en el hogar [84%].</p>
<p>9. Skin or hair color have no relationship to neither man's intelligence nor his humanity, and therefore this makes it much quicker to achieve social solidarity among the ethnic groups in the country.</p>	<p>9. El color de la piel o del pelo no tienen ninguna relación con la inteligencia ni la humanidad del hombre, y que por lo tanto puede llegarse a una solidaridad social mucho mas rápida entre los grupos étnicos de todo el país.</p>
<p>10. [...] with the goal of developing a curriculum for this language.</p>	<p>10. [...] con el objetivo de desarrollar un currículo para este idioma.</p>
<p>11. Concrete or <i>scientific</i> about the world vision according to the indigenous peoples of the country, [there is] nothing yet to prepare Guatemalan teachers [to work with] the indigenous population of the country.</p>	<p>11. Concreto ni científico acerca de la visión del mundo según los indígenas del país, nada aún para preparar a los maestros Guatemaltecos para la población indígena del país.</p>
<p>12. When we know the factors that make up their mentality, the springs that activate their emotions, then perhaps we would be able to <i>convert</i> indigenous peoples to be part of our Western culture, once research has informed us of the right way [emphasis added].</p>	<p>12. Cuando conozcamos los factores que forman su mentalidad, los resortes que mueven sus emociones, entonces tal vez podamos convertir a los indígenas en parte de nuestra cultura occidental, una vez que la investigación haya indicado el camino adecuado.</p>
<p>13. [...] the illiterate peasant in colorful costumes that was delaying the progress of the nation [...]</p> <p>The potential citizen.</p>	<p>13. [...] el campesino iletrado de colorido traje que estaba atrasando el ritmo de la nación a la nación [...]</p> <p>El ciudadano potencial.</p>
<p>14. Tactic's Integral Improvement Plan</p>	<p>14. Plan de Mejoramiento Integral de Tactic Plan</p>

<p>[...] to lead children to a real comprehension of Spanish, with an ability to read [...]</p>	<p>[...] llevar a los niños a una comprensión real del español, con habilidad de la lectura [...]</p>
<p>15. Booklets in the <i>pocomchí</i> dialect were to demonstrate that an indigenous child could learn to read faster and actually comprehend what he read if the learning process was to start in his own language and to later orient him to Spanish.</p>	<p>15. Las cartillas en el dialecto pocomchí era para demostrar que un niño indígena podría aprender a leer mas rápidamente y con verdadera comprensión de lo que lee, si el proceso de aprendizaje era comenzado en su propio idioma, para luego conducirlo al español.</p>
<p>16. These kinds of materials because they created an understanding for indigenous children.</p>	<p>16. [m]ateriales de este tipo, puesto que creaban entendimiento a los niños indígenas.</p>
<p>17. The teacher said: 'this method is the only one that should be taught in schools like this where all the people only speak the dialect. But it came too late. It should have been used for years.'</p>	<p>17. Dijo el: 'Este método es el único que debiera enseñarse en escuelas como esta donde toda la gente solo habla el dialecto. Pero ha venido muy tarde. Debiera haber sido usado hace años.'</p>
<p>18. Offers a good service in the future. Studied, analyzed, and corrected the pedagogical technique. To establish a generalized dialect for each tongue.</p>	<p>18. Ofrezca un buen servicio en el futuro Estudió, analizó y corrigió la técnica pedagógica. Establecer el dialecto generalizado de cada lengua.</p>
<p>19. The fundamental phonemes of Quiche, Kekchi, Kanjobal, Tzutujil, y Xinca. Provide the fundamental phonemes and the linguistic unity of the region.</p>	<p>19. Los <i>fonemas fundamentales</i> del Quiche, Kekchi, Kanjobal, Tzutujil, y Xinca, proporcionar los fenómenos fundamentales y la unidad lingüística de la región.</p>
<p>20. [...] the right to cultural pluralism [...]</p>	<p>20. [...] el derecho a la pluralidad cultural [...]</p>
<p>21. To understand that we are a very diverse country.</p>	<p>21. Para entender que somos un país muy diverso.</p>

<p>22. The necessity to improve the standard of living of rural communities in Guatemala, especially the Mayan communities, poses challenges to our creativity and spirit of service. The Non Governmental Organizations for Development, NGOs, have been making various efforts cooperating for the development of these communities; however, each day we observe that we need to better define the orientation and the kind of development that we would like to make happen, so that our programs are concrete contributions to the development of the country. Above all, we need to consider, in our activities, the multicultural characteristics of Guatemala.</p>	<p>22. La necesidad de mejorar el nivel de vida de las comunidades rurales de Guatemala, especialmente las comunidades mayas, <i>plantea desafíos a nuestra creatividad y a nuestro espíritu de servicio</i>. Las organizaciones no Gubernamentales de Desarrollo, ONGs, hemos venido realizando diversos esfuerzos en la cooperación con el desarrollo de estas comunidades; sin embargo, cada día observamos que necesitamos definir mejor la orientación del tipo de desarrollo que queremos realizar, para que nuestros programas sean aportes concretos al desarrollo del país. Ante todo, debemos considerar, en nuestras actividades, las características multiculturales de Guatemala.</p>
<p>23. We understand that it is the culture that the Maya people started developing more than 10 thousand years ago in the south of what is the Mexican republic today, throughout Belize and Guatemala, in part of Honduras and el Salvador. The Mayan civilization has its roots in humanity's pre-history. The Mayan culture for several millennia has been developing in what is today Guatemala, in some epochs with great splendor [...] We are Maya, the ones that carry the culture of our forefathers--more than 4 million Guatemalan that speak a Mayan language. We protect our Mother Nature, we maintain, to a certain extent, our own technology; and additionally, we identify as Mayas (roj, qawinaq; qawinaquil qi').</p>	<p>23. Entendemos que es la cultura que el pueblo maya empezó a desarrollar hace mas de 10 mil años, en el sur de la actual republica de México, en todo Belice y Guatemala, y en parte de Honduras y el Salvador. La civilización maya tiene sus raíces en la prehistoria de la humanidad. La cultura maya, desde hace muchos milenios se ha venido desarrollando en la actual Guatemala, en algunas épocas con gran resplendor [...] S]omos mayas los portadores de la cultura de nuestros antepasados los mas de 4 millones de Guatemaltecos que hablamos un idioma maya; que conservamos nuestra Madre Naturaleza; conservamos, en cierta medida, tecnología propia; y además, nos identificamos como mayas (roj, qawinaq; qawinaquil qi').</p>
<p>24. The numbers express the quantity or the order of things. In the Mayan languages, counting has a basis of 20 numbers, that is why it is said that it</p>	<p>24. Los números expresan la cantidad o el orden de las cosas. En los idiomas Mayas la numeración tiene una base de 20 números, por eso se dice que se utiliza un sistema</p>

uses a <i>vigesimal</i> system [...]. The use of the system by the population has generally decreased. The elders still maintain and use part of the counting system. There are also books written in the past where one can research this system.	vigesimal [...]. El uso del sistema ha decaído de manera general en la población. Los ancianos todavía conservan parte del conteo. También hay libros escritos antiguamente donde se puede investigar sobre este sistema.
25. In books it is said that it was a conquest, and that is a traditionalist approach, but they never managed to reflect on the fact that it was an invasion.	25. En los libros dice que fue la conquista, y ese es un enfoque tradicionalista pero nunca llegaron a reflexionar que fue una invasión.
26. 80% of the Guatemalan population belong to Mayan descendants [...] even if we use current technology [...] biologically [referring to DNA] and anthropologically as well, even we do not know how to speak our languages.	26. El 80% de la población guatemalteca pertenece a la descendencia maya [...] Por mas que utilicemos la tecnología actual [...] biológicamente [refiriéndose al ADN] y antropológicamente también aunque no sepamos hablar nuestros idiomas.
27. Eats wheat bread habitually? Yes or no. Uses indigenous clothing habitually? Yes or no. If the person wears shoes, write "Z"; if he/she wears sandals "C"; if he/she is barefoot "D".	27. ¿Come habitualmente pan de trigo? Si o No. ¿Usa habitualmente traje indígena? Si o no. Si la persona usa zapatos, anote "Z"; si usa caites "C"; si es descalzo "D".
28. The research on people who use some kind of shoes is important because according to medical criteria many endemic or epidemic illnesses are related to whether people have their feet covered or uncovered when they walk.	28. La investigación de la población que usa alguna forma de calzado tiene importancia pues existe el criterio medico que muchas enfermedades endémicas o epidémicas de la población guardan relación con el hecho de que la persona tenga o no cubiertos los pies para caminar.
29. Traditionally, in the Population Censuses: Indigenous is that one who does not wear shoes, does not speak Castilian Spanish and does not wear European kinds of clothing.	29. Tradicionalmente, en los Censos de Población: Indígena es aquel que no utiliza calzado, no habla castellano y no usa traje de corte europeo.
30. "[...] where there are two kids of people distinctly different in history,	30. [...]donde existen dos pueblos marcadamente diferentes en historia, idioma

language, and culture [...]	y cultura [...]
31. We who are training to be teachers, [...] we should become that image of fishers, fishers of knowledge, fishers in evangelizing many children [living] in ignorance, to take that bread of knowledge to the students.	31. Nosotros que nos estamos convirtiendo para ser maestros [...] debemos convertirnos en esa imagen de ser pescadores, pescadores de saber, pescadores de evangelizar a muchos niños que en ignorancia, de llevarles ese pan de saber a cada uno de los estudiantes.
32. Well my goal after finishing 6 th grade <i>magisterio</i> , is first of all to change the education that teachers are practicing, the traditional model, and then apply the new models I learned here in the new institute and apply them there in my community to improve the development of my community and the society.	32. Bueno mi meta es cuando cursar 6to magisterio, en primer lugar cambiar la educación que los maestros hoy están poniendo en practica, el modelo pedagógico tradicional, entonces aplicar los nuevos modelos que yo capte aquí en el Nuevo instituto y aplicarlo allá a mi comunidad para mejorar el desarrollo tanto de mi comunidad como de la sociedad.
33. Our parents did not take advantage of many things, and there are many communities that continue to not take advantage, so my purpose in teaching the kids is to change their mindset, and in some ways change their imagination, change their ways of reasoning so they become more sociable, so that they change from having that mentality of being lazy, of not doing anything to work or get something economic.	33. Nuestros padres desaprovecharon muchas cosas y hay muchas comunidades que lo siguen desaprovechando, entonces mi razón para llegar a enseñar a los niños es que cambiarles la mente, y de alguna forma abrirles la imaginación, la razón para que sean mas sociables y que cambien de que no tengamos esa mente de perezosos, de no hacer nada para trabajar o para conseguir algo de economía.

Appendix 6
Survey to Classify the *Indígena*

ENCUESTA A DEVOLVER

Clasificación
del indígena.

DEPARTAMENTO DE

Encuesta No. 1.

Municipio de Aldea.....

Nombre (y cargo) de quien llena esta encuesta.....

.....Fecha.....

EN ESTE MUNICIPIO UNA PERSONA ES INDIGENA:

1.—¿ Porque usa solo ropa indígena? Sí o no (subraye sí o no)
a) Que prenda (s) de ropa al usarla
(s), se pondría solamente una
persona indígena:

.....

.....

1.—¿ Porque usa solo ropa indígena? Sí o no (subraye sí o no)
a) Que prenda (s) de ropa al usarla
(s), se pondría solamente una
persona indígena:

.....

.....

2.—¿Porque habla lengua indígena? Sí o no (subraye sí o no)
a) ¿Porque habla lengua indígena en su
hogar? Sí o no (subraye sí o no)
b) ¿Porque habla lengua todo el
tiempo que puede? Sí o no (subraye sí o no)
c) ¿Porque habla el castellano con
diferencia de pronunciación Sí o no (subraye sí o no)

3.—¿Porque las costumbres de la per-
sona son costumbres indígenas? Sí o no (subraye sí o no)

a) Sirvase poner a continuación cuales son esas costumbres *meramente* indígenas que
sirven para decir que una persona es *indígena*:

COSTUMBRES INDIGENAS.....

.....

.....

.....
4.—¿Es indígena una persona por la
apariciencia física? (Color de la
piel, clase de pelo, etc.)

Sí o no (subraye sí o no)

a) Si se usan estas razones de apa-
riencia física, ¿cuáles son estos
rasgos físicos que denotan a
una persona como indígena en
ese municipio?

RASGOS FISICOS.....
.....
.....
.....

5.—Si una persona tiene apellido in-
dígena, ¿se le considera como tal?

Sí o no (subraye sí o no)

a) Si se tiene a una persona como
indígena por su apellido, sirva-
se dar a continuación algunos
de los apellidos indígenas más
usuales en ese municipio.

APELLIDOS INDIGENAS.....
.....
.....

Observaciones adicionales:
.....
.....
.....

Appendix 7
Chapter 4 Spanish Excerpts

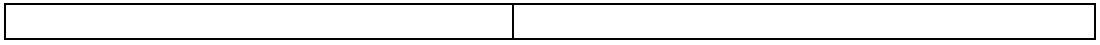
English	Spanish
1. [...] an important leap of quality that cannot be postponed.	1. [...] un salto de calidad importante que no se puede seguir postergando.
2. Initial teacher education emerges as a response to the educational policies that include, among others, the push for development of each <i>Pueblo</i> and linguistic community, privileging intercultural relations, as well as the development of science and technology [...].	2. La formación inicial docente se instituye como respuesta a las políticas educativas que incluyen, entre otras, el impulso de cada Pueblo y comunidad lingüística, privilegiando las relaciones interculturales, así como el desarrollo de la ciencia y la tecnología [...].
3. Guatemalan women and men have the right to quality education. An education that ensures our integral formation as human beings, that allows us to reach the competencies that help us carry out our citizenship in a conscious manner, and that allows us to acquire the necessary skills to successfully perform in the world of work.	3. Los guatemaltecos y las guatemaltecas tenemos derecho a una educación de calidad. Una educación que asegure nuestra formación integral como seres humanos, que nos permita alcanzar las competencias que nos ayuden a ejercer de manera consciente nuestra ciudadanía y nos permita adquirir las habilidades necesarias para desenvolvernos con éxito en el mundo de trabajo.
4. Jorge Mario Joloma, a student from the Rafael Aqueche institute, reports that the student sector rejects the reforms to the teacher preparation study plan given that these do not include an improvement in the quality of education, but an extension of the study time from three to five years. Educational improvements will not be made just by increasing the years of study to five., there are other factors that are truly affecting it, [...] he commented.	4. Jorge Mario Joloma, estudiante del Instituto Rafael Aqueche, indica que el sector estudiantil rechaza las reformas al plan de estudios magisterial debido a que éstas no contemplan una mejora en la calidad de la educación, sino solo una ampliación en el tiempo de estudio, de tres a cinco años. No se puede mejorar la calidad educativa aumentando los estudios a cinco años; existen otros factores que de verdad afectan, [...] comentó.
5. Here at Century we agree with curricular transformation [with the reform] because it is necessary and vital to change our society in Guatemala. We have deficiencies and one of them is that we are in last place	5. Aquí en el instituto estamos de acuerdo con la transformación curricular por la razón de que es necesario y vital para cambiar nuestra sociedad en Guatemala. Tenemos deficiencias y una de ellas es que nos estamos quedando en el ultimo lugar de educación, atrapados ya

in education, trapped already more than one hundred years [...] we need that transformation. This is vital to change our society so that there is better life development.	hace mas de cien años [...] necesitamos esa transformación. Esto es vital para cambiar nuestra sociedad para que tenga un mejor desarrollo de vida.
6. Time evolves and involves It expands and contracts Moves in different directions Is not fixed	6. tiempo <i>evoluciona e involuciona</i> se expande y se contrae Se mueve en direcciones distintas No es fijo
7. Western monologic, linear, vectorial, or repetitive [...]	7. Monológico occidental, lineal, vectorial, o repetitivo [...]
8. Different from most Latin American countries, initial teacher preparation [in Guatemala] is not carried out in teachers' colleges or at the university.	8. A diferencia de la mayoría de países latinoamericanos, la formación inicial docente en Guatemala no se realiza a nivel superior o universitario.
9. A very true statement is that those cultures or peoples who don't read are dead. [...] Poor people, they are blind because they live in darkness [...] What would a teacher be? Teachers read, it is necessary to renew the spirit, in the same way that nature does it with matter. Teachers read, make an effort, as you do when you buy candy, a ticket to the movies, or a beer, and buy good books if you want to go, as Marden said, "always ahead," or if you want to live as the poet D'Anunzio said: "always awake."	9. Los pueblos y los hombres que no leen son muertos, dice una sentencia muy cierta [...] Pobres gentes, son ciegos del alma porque viven en la oscuridad [...] ¿que será un maestro? Maestros leed, es necesario renovarse el espíritu tal como lo hace la naturaleza con la materia. Maestros leed, haced un esfuerzo, como lo hacéis para comprar una golosina, una luneta o un vaso de cerveza, y comprad buenos libros si queréis ir como digo Marden: "Siempre adelante" o si quieres vivir como digo el poeta D'Anunzio: "Siempre despiertos".
10. [Wanted] workers, not useless drones of the social hive.	10. [Quería] obreros y no zánganos de la colmena social.
11. [we] have been deprived of advancements and achievements, and we have been, amongst other countries, submerged with the least of achievements and the complete lack of teacher professionalism as well as the resulting didactic proposals. Thus the	11. privarnos de avances y logros y nos han sumido entre los países con menos logros y falta total de calidad tanto en la formación de maestros como en sus consecuentes propuestas didácticas. El mas afectado así, es el ciudadano y el país. [... E]stamos alimentando el subdesarrollo y el retraso a

<p>most affected ones are the citizens and the country [...w]e are feeding underdevelopment, and backwardness worldwide, instead of providing and preparing ourselves as a nation for the very complex challenges of a globalized world, along with free trade agreements, and the urgency for productivity that is required to satisfy material and spiritual needs.</p>	<p>nivel mundial, en lugar de proporcionar y prepararnos como nación para los retos complejísimos del mundo globalizado, de los tratados de libre comercio, y de la emergencia de una productividad que pueda competir y satisfacer sus necesidades materiales y espirituales.</p>
<p>12. Principles of the teaching career</p>	<p>12. Principios de la carrera docente</p>
<p>13. [t]he current model of initial teacher preparation in Guatemala has expired and needs to be renewed.</p>	<p>13. El modelo de formación inicial docente de Guatemala se ha agotado y necesita renovarse.</p>
<p>14. [...] a special person, with a special vocation, with a special mission in Guatemalan society, and [sic] a specific role in the construction of the nation we want and [sic] a specific role in the construction of the nation we want.</p>	<p>14. [...] una persona especial, con una vocación especial, con una misión especial en la sociedad guatemalteca y un rol específico en una construcción de la Nación que queremos y un rol específico en la construcción de la Nación que queremos.</p>
<p>15. [i]f as a country we aspire to develop ourselves [...] starting with the teachers who, with their education, conduct, and performance, will ensure better results in the educational processes.</p>	<p>15. Si, como país, aspiramos a desarrollarnos [...] empezando por los maestros, quienes con su formación, su conducta y su desempeño aseguran mejores resultados en los procesos educativos.</p>
<p>16. Quality [...] is characterized by</p> <p>The [necessary] conditions to achieve educational quality [are]:...</p> <p>Rights</p> <p>Education for all</p> <p>The human,"</p> <p>Sustainability</p> <p>Justice</p>	<p>16. La calidad [...] se caracteriza por que</p> <p>Las condiciones [necesarias] para alcanzar la calidad educativa [son]: ...</p> <p>Derechos</p> <p>Educación para todos</p> <p>Humanos</p> <p>Sostenibilidad</p>

Equity	Justicia
Social context	Equidad
Past, present, future	Contexto social
Skills for life	Pasado, presente, futuro
Values	Valores
Societal transformation	Transformar sociedades
17. [...T]echnical conditions to ensure quality	17. [...L]as condiciones técnicas para asegurar la calidad [...]
Specific conditions established for the improvement of educational quality [...]	Las condiciones específicas se establecen para el mejoramiento de la calidad [...]
System for quality assurance	Sistema de aseguramiento de la calidad
Standards and curriculum	Estándares y currículo
Assessment	Evaluación
18. School management	18. Dirección escolar
Instructional leadership	Liderazgo pedagógico
Supervision and school leadership	Supervisión y dirección escolar
Pedagogic projects to improve learning	Proyectos pedagógicos enfocados en mejorar el aprendizaje
Resources	Recursos
Support services [...] infrastructure, textbooks, libraries, technology, school food, others.	Los recursos [...] infraestructura física, libros de texto, bibliotecas, tecnología, alimentación escolar y otros.
19. Human development	19. Desarrollo humano
Societal development	desarrollo [...] de la sociedad
[...] education for life and development	[...] educación para la vida y para el desarrollo.

<p>20. Objectives of the teaching career.</p> <p>suitable people</p> <p>Merits</p> <p>Qualities</p> <p>Development and professional growth</p> <p>Higher [...] merits, knowledge, and experiences</p> <p>Better qualified</p> <p>Better prepared</p> <p>Good education, and [...] better performance</p>	<p>20. Objetivos de la carrera docente.</p> <p>Personas idóneas</p> <p>Méritos</p> <p>Cualidades</p> <p>Desarrollo y crecimiento profesional</p> <p>Mayores [...] meritos, conocimientos y experiencias</p> <p>Mas cualificados</p> <p>Mejor desempeño</p> <p>Buena formación, y [...] un buen desempeño.</p>
<p>21. [...] to eliminate opportunism [...] incompetence, [...] inexperience, [...] traffic of influences [...]</p> <p>University level</p> <p>A superior level</p> <p>Obligatory</p> <p>[...] the advancement of science and technology to face the reality of teaching in the classroom and the school.</p>	<p>21. [...] eliminar el oportunismo, [...] la incompetencia, [...] la inexperiencia, [...] el trafico de influencias [...]</p> <p>Nivel universitario</p> <p>Nivel superior</p> <p>Obligatorio</p> <p>[...] los avances de la ciencia y la tecnología, para enfrentar la realidad de la practica docente en el aula y en la escuela.</p>
<p>22. [the] development of identities [... and] the knowledge and respect of other cultures and languages [...]</p>	<p>22. [el] desarrollo de las identidades, [... y] el conocimiento y respeto de las demás culturas y los otros idiomas [...]</p>
<p>23. [...] dismantling] the curriculum of poverty in teacher professional development.</p> <p>[...] inclusive character for cultural diversity [...]</p>	<p>23. [...] desarmando] el currícula de pobreza del desarrollo profesional docente.</p> <p>[...] carácter inclusivo por diversidad cultural [...]</p>



Appendix 8
Reform Documents

MESA TÉCNICA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente —PROPUESTA—

Guatemala, marzo de 2012

La necesaria reforma de la formación inicial de los docentes en Guatemala

Los guatemaltecos y las guatemaltecas tenemos derecho a una educación de calidad. Una educación que asegure nuestra formación integral como seres humanos, que nos permita alcanzar las competencias que nos ayuden a ejercer de manera consciente nuestra ciudadanía y nos permita adquirir las habilidades necesarias para desarrollarnos con éxito en el mundo del trabajo.

El sistema educativo guatemalteco, a pesar de los grandes esfuerzos que el país ha hecho en los últimos años, aún no tiene las condiciones para ofrecer esa educación de calidad a la que tenemos derecho y que necesitamos. Además de factores estructurales, tales como asignación de insuficientes recursos, mala infraestructura o problemas administrativos, entre otros, la formación de los maestros puede identificarse como un factor importante. Son varios los estudios que indican que la formación de los maestros y las maestras tiene un papel crucial en el mejoramiento de la calidad de la educación y que elevar el tiempo y la calidad de su formación inicial contribuye significativamente a ese propósito.

Los guatemaltecos hemos intentado en varias ocasiones reformar la formación inicial docente, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación; pero, por diversas razones, no lo hemos logrado. Hemos perdido tiempo, recursos, ideas. Estamos ahora ante una nueva oportunidad para ponernos de acuerdo y decidir por fin cambiar la forma, el tiempo y el nivel en que formamos a los y las docentes en el país. Este documento presenta una propuesta que ha sido construida de manera colectiva y con participación de muchos sectores; se propone un modelo de formación inicial docente como un subsistema dentro de la propuesta del Sistema Nacional de Formación del Recurso Humano Educativo, SINAFORHE, que también se está construyendo de manera participativa.

A pesar de que la propuesta es resultado de mucha discusión y análisis, así como de una amplia participación, la Mesa Técnica de Formación Inicial Docente ha previsto que es necesario que ésta sea conocida por todos los sectores y actores que forman parte de la comunidad educativa guatemalteca y por ello la somete a la consideración de los docentes, estudiantes y padres de familia de las escuelas normales oficiales, de la dirigencia magisterial, del Consejo Nacional de Educación, de la Comisión de Educación del Congreso de la República, de las universidades y de otros actores. Estamos convencidos de que esta propuesta puede resolver la situación de la formación inicial de los docentes en el país y de que los aportes que se reciban de todos los sectores y actores la fortalecerán y permitirán que en enero de 2013 comience un nuevo modelo de formación inicial docente en Guatemala y que en pocos años, junto con otras acciones igualmente importantes, contemos con un mejor sistema educativo que garantice el derecho a tener una educación de calidad.

Mesa Técnica de Formación Inicial Docente

Tabla de contenidos

Listado de siglas	4
Presentación	5	—
Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente—PROPUESTA—	8	— ...
1. Marco contextual	8	— ...
2. Marco filosófico	10	— —
3. Diseño Curricular	18	— — ...
4. La nueva formación inicial docente.....	21	·
5. Estructuras curriculares.....	24	· · ·
6. Ruta de la etapa preparatoria.....	33	— — ·
7. Ruta de la etapa de especialización.....	34	— — ·
8. Relación entre la formación inicial docente y la formación continua dentro de la visión del SINAFORHE	37	— — · ·
Índice de tablas	38	— — · ·
Referencias bibliográficas	39	— — · ·
Anexo	40	· ·

Listado de siglas

ACEM	Asociación de Centros Educativos Mayas
ANM/STEG	Asamblea Nacional del Magisterio/Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala
AMERG	Asociación de Maestros de Educación Rural de Guatemala
CNCN	Coordinadora Nacional de Comunidades Normalistas
CNEM	Consejo Nacional de Educación Maya
CNPRE	Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa
CPRG	Constitución Política de la República de Guatemala
DIGEBI	Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural
DIGECADE	Dirección General de Gestión de Calidad Educativa
DIGECUR	Dirección General de Currículo
DIGEESP	Dirección General de Educación Especial
DIGEF	Dirección General de Educación Física
EFPEM	Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media
FID	Formación Inicial Docente
MINEDUC	Ministerio de Educación de Guatemala
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
USAC	Universidad de San Carlos de Guatemala
SINAE	Sistema Nacional de Acompañamiento Escolar
SINAFORHE	Sistema Nacional de Formación del Recurso Humano Educativo

....

Presentación

En enero de 2009, a solicitud de la Coordinadora Nacional de Comunidades Normalistas¹ –CNCN–, un equipo del Ministerio de Educación –MINEDUC– inició una serie de reuniones para atender las necesidades y demandas de algunas escuelas normales, relacionadas con la temporalidad y la carga académica que exigía la aplicación del Acuerdo Ministerial No. 004-2007. En julio de ese año, por consenso y acuerdos logrados entre la CNCN y el MINEDUC, así como por solicitud de varios sectores relacionados con la formación inicial docente, se amplió la participación a otras organizaciones, lo cual dio lugar a la instalación formal de la Mesa Técnica de Formación Inicial Docente, teniendo en cuenta los principios democráticos de inclusión y participación.

En seguimiento al espíritu de transformación definido en los Acuerdos de Paz, como respuesta a los planteamientos del Diseño de Reforma Educativa, y en coherencia con la propuesta del Sistema Nacional de Formación del Recurso Humano Educativo –SINAFORHE–², la cual tiene su base en lo propuesto en el documento “*Bases para el Diseño del Sistema Nacional de Formación Docente en Guatemala*”, conocido como “Libro azul”, el cual fue elaborado de manera consensuada entre la Universidad de San Carlos de Guatemala y la ANM/STEG y respaldado por el Ministerio de Educación, esta mesa ha apostado por la formación del nuevo docente, como elemento fundamental para la calidad educativa en y desde las aulas.

Tras la revisión de la experiencia de la Escuela Nacional de Enfermería, así como del rescate del modelo del Instituto Femenino de Estudios Superiores, IFES, la mesa propone en este documento un Nuevo Modelo de Formación Inicial Docente, como un subsistema dentro del SINAFORHE; el subsistema propuesto se compone de dos etapas: una etapa preparatoria y otra de especialización. Para la primera etapa se contempla un Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación, que puede ser impartido en las escuelas e institutos normales existentes y en los centros educativos privados que actualmente ofrecen la carrera de magisterio, mediante la elaboración de un acuerdo ministerial que sustente legalmente tales estudios. La segunda etapa consiste en una formación post diversificado, bajo la coordinación del MINEDUC, desarrollada en articulación con la Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC–, para el caso de los centros educativos públicos, mediante la firma de cartas de entendimiento para monitorear, evaluar, acreditar y titular la etapa, con base en el Convenio Marco de Cooperación suscrito entre este ministerio y dicha casa de estudios superiores³. La acreditación universitaria permitirá incorporarse a la carrera docente y continuar estudios a nivel de licenciatura en la USAC, o en otras universidades, según se

¹ La CNCN está integrada por representantes de docentes, estudiantes y padres de familia de escuelas e institutos normales.

² El SINAFORHE comprende cinco subsistemas: a) formación inicial, b) formación continua, c) acreditación e incentivos, d) supervisión y evaluación, y e) administración.

³ Convenio Marco de Cooperación entre el Ministerio de Educación y la Universidad de San Carlos de Guatemala, firmado el 29 de mayo del año 2009.

establezca en la implementación del Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente y se acuerde con dichas entidades académicas, siempre en el marco del SINAFORHE.

La mesa técnica está integrada por diversas instituciones públicas y de la sociedad civil, dedicadas a la formación inicial de docentes. De julio de 2009 a noviembre de 2011, se ha reunido semanalmente para analizar la problemática de la formación docente en el país, así como plantear y analizar escenarios distintos de transformación. Durante el último año, parte del trabajo de la mesa se enfocó en la construcción de propuestas curriculares, las que forman parte del modelo que ahora se presenta.

Cabe destacar el compromiso profesional que ha caracterizado el trabajo de la mesa y la forma cómo se ha podido llegar a acuerdos por consenso, o bien por mayoría cuando fue necesario, entre las organizaciones de la sociedad civil que la integran y las direcciones sustantivas del MINEDUC que han sido partícipes de esta construcción. Se considera, por ello, que esta propuesta supera con creces anteriores iniciativas de reforma de la formación inicial docente, que no pudieron implementarse exitosamente por la falta de consenso entre los distintos sectores sociales y profesionales involucrados en el desarrollo de la formación docente en el país. No obstante lo anterior, también se considera que previo a su puesta en práctica debe ser sometida a socialización y aprobación de otros sectores y actores vinculados con el tema, tales como el Consejo Nacional de Educación, las organizaciones magisteriales y las escuelas e institutos normales, entre otros.

Durante las más de 70 reuniones periódicas realizadas por la mesa, han participado activamente representantes de las siguientes instancias:

- a. Los viceministerios del Ministerio de Educación: el Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural y el de Diseño y Verificación de la Calidad Educativa. Al inicio del proceso la coordinación estuvo a cargo del Viceministerio Técnico.
- b. Asamblea Nacional del Magisterio/Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala –ANM/STEG–.
- c. Asociación de Maestros de Educación Rural de Guatemala –AMERG–.
- d. Asociación de Centros Educativos Mayas –ACEM–.
- e. Asociación de Colegios Privados.
- f. Cinco unidades sustantivas del Ministerio de Educación: Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural –DIGEBI–, Dirección General de Gestión de Calidad Educativa –DIGECADE–, Dirección General de Currículo –DIGECUR–, Dirección General de Educación Especial –DIGEESP– y Dirección General de Educación Física –DIGEF–.
- g. Consejo Nacional de Educación Maya –CNEM–.
- h. Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa –CNPRES–.
- i. Coordinadora Nacional de Comunidades Normalistas –CNCN–.
- j. Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM– de la Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC–.
- k. Representantes de catedráticos de las escuelas e institutos normales, por regiones y modalidad (intercultural y bilingüe intercultural) y por especialidad (primaria, educación física, preprimaria, música y educación para el hogar).

- I. Representantes de estudiantes y de padres de familia de las escuelas e institutos normales, por regiones y modalidades.

Para los primeros trabajos y reuniones de la mesa se contó con el apoyo del Programa Reforma Educativa en el Aula, de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo –USAID–. A partir de mayo del año 2010 se contó con la asistencia del Programa de Apoyo a la Calidad Educativa –PACE– de la Agencia Alemana para la Cooperación Internacional –GIZ–.

El trabajo de la mesa técnica incluyó también el desarrollo de varios seminarios y talleres extraordinarios, en los cuales sus miembros intercambiaron puntos de vista con especialistas de distintos países latinoamericanos y se nutrieron de lo que ocurría en ellos en materia de formación docente; éstas fueron también ocasiones propicias para la construcción colectiva de propuestas para una reforma integral del subsistema de formación inicial docente. Del mismo modo, y para retroalimentar el trabajo de la mesa, en mayo de 2011 doce de sus miembros viajaron a El Salvador, Honduras, México y el Perú, para recoger información y experiencias en el campo de la formación inicial y continua de docentes. Estas pasantías, que comprendieron entrevistas con especialistas del sector, visitas a ministerios de educación, universidades e institutos de formación docente, en los cuales se dialogó con docentes y estudiantes y también se observaron clases, contribuyeron sobre manera al posicionamiento de la mesa en lo referente a la urgencia de una transformación integral del subsistema de formación inicial docente en el país, dirigida a una mejora sustancial de la calidad de esta formación y a su ubicación en el nivel postsecundario.⁴

La transformación del sistema educativo es vital para el país, por cuanto la educación se constituye en factor de crecimiento económico, oportunidad de construcción de mayor equidad social y vía para la consolidación de la democracia. De ahí que este documento ofrezca una respuesta a la necesidad de contar con formadores que alcancen altos niveles de consciencia de su ser como persona, así como profesionales capaces de dar respuesta a los derechos y necesidades sociales, políticas, económicas y culturales de los estudiantes, para alcanzar el equilibrio y la armonía en las comunidades educativas y en la sociedad.

En las siguientes páginas se expone el contexto de la formación inicial docente y el nuevo modelo propuesto por la Mesa de Formación Inicial Docente, el cual está integrado por las siguientes secciones: marco filosófico, diseño curricular, caracterización de la formación inicial docente (etapa preparatoria y etapa de especialización), estructuras curriculares y rutas de cada etapa. Finalmente, en los anexos, se propone un proceso de socialización que podría realizarse en el primer semestre del año 2012, a efecto de que el modelo que sea aprobado cuente con respaldo social para su implementación a partir del año 2013.

⁴ Estas actividades de la mesa, así como otras, fueron apoyadas técnica y financieramente por el programa de Apoyo a la Calidad Educativa de la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), en virtud a la solicitud planteada por los viceministerios de Diseño y Verificación de la Calidad y de Educación Bilingüe Intercultural, a comienzos del año 2010. La asistencia técnica respectiva fue brindada por los doctores William Bobadilla (Guatemala), Lilia Triviño (Colombia), José Hernán Montufar (Honduras), Lucy Trapnell y Fernando García (Perú), así como por Elba Gigante (México). Moderó las reuniones semanales de la mesa el Lic. Mauricio Quintana; la elaboración de esta sistematización estuvo a cargo del Lic. Francisco Sapón; la responsabilidad de la asistencia técnica de GIZ y la preparación de los talleres y pasantías recayó en el Ing. Edin López.

Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente —PROPUESTA—

1. Marco contextual

El actual modelo de formación inicial docente de Guatemala se ha agotado y necesita renovarse. Desde la tercera década del siglo XIX, la formación inicial docente se ha llevado a cabo en centros educativos públicos que reciben el nombre de escuelas o institutos normales, así como en los centros educativos privados autorizados para tal efecto. Sin embargo, a raíz de los cambios económicos, políticos y culturales recientes, este sistema se ha vuelto obsoleto. Un estudio sobre la formación docente en Guatemala, realizado en 1978 por la UNESCO y el MINEDUC, (citado por Zamora, 2011) señala que -desde entonces- la formación docente presenta las siguientes problemáticas:

- a. Falta de planeamiento. Ello ha contribuido a la proliferación de escuelas normales sin mayor control, sobre todo en el sector privado. Hoy se cuenta con más normales de las que el país necesita⁵.
- b. Nula atención a la formación de formadores acreditados para trabajar como docentes en las escuelas normales, tanto públicas como privadas.
- c. Preparación de maestros para el medio urbano, en un país cuya demanda prioritaria es el medio rural.
- d. Insuficiente claridad de objetivos y políticas del Estado para la formación de docentes.
- e. Utilización de un currículo desactualizado e ineficiente, lo cual provoca consecuentemente una baja calidad docente, falta de calidad del formador de docentes y falta de vinculación de la formación del maestro con la realidad educativa nacional.

Diversos estudios también han señalado exhaustivamente que el sector docente guatemalteco carece de un nivel de formación adecuado (Zamora, 2011, PREAL y FLACSO 2010, URL 2005). Sin descalificar a las instituciones que se han responsabilizado del proceso, las investigaciones en esta materia han concluido que el modelo actual no brinda a los futuros docentes las herramientas necesarias para ejercer su profesión en una sociedad multiétnica, multilingüe y pluricultural.

Lo cierto es que el anhelo de calidad de la educación se ve postergado por una deficiente formación inicial docente. La escuela normal, por sí sola, no ha logrado que los docentes promuevan el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y sus aprendizajes previos. Tampoco los ha dotado de las herramientas

⁵ En 2004 fueron censados 359 establecimientos educativos que ofrecían una o más carreras de magisterio (Universidad Rafael Landívar, 2005). Del total, el 68% correspondía al sector privado y el 23% al oficial.

fundamentales para promover el aprendizaje de los estudiantes en el sistema educativo nacional. Además, en un país marcado por exclusiones de tipo económico, étnico, social, cultural y de género, el modelo actual no basta para orientar a los estudiantes hacia actitudes, valores, destrezas y conocimientos para la transformación positiva de la realidad, promotora de la formación política y la participación de una nueva ciudadanía que propicie el protagonismo estudiantil, respetando siempre las diferencias individuales y colectivas.

A diferencia de la mayoría de países latinoamericanos, la formación inicial docente en Guatemala no se realiza a nivel superior o universitario. Las escuelas normales continúan formando docentes en el nivel de educación media o secundaria, como se hacía en otros países de la región a comienzos del siglo XX.

A continuación se presenta una tabla en la que se compara la duración de esta formación en Guatemala y otros países del mundo. Como se podrá observar, el proceso va más allá de la educación media en doce de los trece países comparados.

Tabla 1: Duración de la formación inicial de docentes en Guatemala y otros países del mundo

País	Educación Media	Educación Superior (de 2 a 3 años)	Educación Superior (4 años)	Educación Superior (5 años o más)
Guatemala	X			
Nicaragua	X	X		
El Salvador		X		
Honduras	X	X*		
Costa Rica		X		
Panamá		X		
Brasil			X	
Chile			X	
Bolivia				X
Cuba				X
Perú				X
Finlandia				X
Estados Unidos			X	X

Fuente: MINEDUC, s.f. (Tabla actualizada con base en Cuenca 2005 y Cuenca, Nucinkis y Zavala 2007)

*La nueva propuesta de ley de educación de Honduras traslada toda la formación inicial docente al nivel superior.

Este escenario repercute en la calidad educativa del país, puesto que el éxito o fracaso de los estudiantes depende sobremanera del nivel de formación de los maestros y de su desempeño. A la fecha, alrededor del 82% de los docentes a cargo de la formación inicial cuenta con un título a nivel medio de magisterio y solo el 18% posee un grado académico de licenciatura o maestría (MINEDUC, s.f.). Sin embargo, el título de casi el 26% de ellos no está directamente relacionado con el campo educativo y el nivel técnico universitario del 37% tienen relación con educación –por ejemplo, con la administración educativa, calidad educativa, educación de adultos, educación especial, deportes o educación física– aunque no con la formación inicial docente.

2. Marco filosófico

2.1. VISIÓN DE ESTADO AL AÑO 2021

Guatemala es un Estado integrado por cuatro Pueblos: Garífuna, Ladino, Maya y Xinka. Por lo tanto, es una sociedad multiétnica, multilingüe y pluricultural en la que existe una relación fraterna, solidaria y con equidad, que reconoce, respeta y practica estructural, institucional y socialmente los Derechos Humanos, individuales y colectivos, los principios filosóficos y los valores de los ciudadanos, que conviven armónicamente, que reconocen las múltiples dimensiones para mejorar la calidad de vida de las personas, las comunidades y la sociedad, para fortalecer su ser, pensamiento, comunicación y vivencia en una cultura de paz.

Tiene en cuenta las siguientes dimensiones:

2.1.1. Dimensión social

Se refiere a la convivencia estructural, institucional e interpersonal que debe desarrollarse en la colectividad.

Existe interrelación respetuosa, incluyente sin racismo ni discriminación, solidaria, creativa y humana entre los cuatro Pueblos, la sociedad y las culturas, mediante la práctica de la interculturalidad, la equidad, el respeto a la identidad, a la justicia y a la búsqueda del bien común, que genera armonía y equilibrio entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos. Una sociedad que respeta la multiculturalidad, desarrolla la interculturalidad y propicia el intercambio de saberes y conocimientos en el marco de la propiedad intelectual de los Pueblos. Promueve la práctica cotidiana de la participación democrática plena de hombres y mujeres, en una convivencia armónica en el cumplimiento de los derechos humanos fundamentales y la libre determinación de los Pueblos; mejora las relaciones de equidad social y propicia la igualdad de oportunidades y condiciones minimizando los indicadores de pobreza, exclusión y marginación social y la erradicación del trabajo infantil y sus peores formas.

“La educación intercultural será un medio para formar hábitos y competencias básicas de apertura intelectual, emocional y social que puedan aumentar disponibilidades comunicativas, más allá de la tolerancia, y que fundamenten de forma crítica valores solidarios” (MINEDUC, 2009).

2.1.2. Dimensión cultural

Esta dimensión hace énfasis en la valoración, promoción y desarrollo de los idiomas del país, conocimientos, ciencia y tecnología de los cuatro Pueblos que lo integran.

Permite a la población tener acceso a los recursos para lograr un nivel de vida digno, con respeto a la naturaleza y a sus comunidades, mediante el aprovechamiento racional de los bienes y servicios naturales renovables y no renovables. Respeta la dignidad, la diversidad y fortalece la igualdad de oportunidades. Un Estado pluricultural con conocimiento y desarrollo de las identidades, de la memoria histórica de los cuatro Pueblos: Garífuna, Ladino, Maya y Xinka, que conoce y vivencia sus culturas e idiomas, dentro de su cosmovisión, que se interesa

por el conocimiento y respeto de las demás culturas y los otros idiomas, como base de la interculturalidad.

2.1.3. Dimensión política

Se refiere al establecimiento de un compromiso con el futuro de los ciudadanos guatemaltecos, respaldado en un marco jurídico, institucional que contribuye al fortalecimiento de la sociedad democrática.

El Estado fortalece una institucionalidad y una sociedad democrática, participativa, equitativa, fraterna y solidaria, generadora y motivadora de vida digna que promueve desde la educación la formación de ciudadanía activa en igualdad de condiciones, en la que se respetan las diferencias individuales y colectivas de género, sociales, étnicas, económicas, políticas, culturales, idiomáticas y espirituales. Respetuosa de los derechos individuales y colectivos, y de las obligaciones, reconociendo y valorando a la persona humana como un ser único e insustituible y con características propias, valorando a la comunidad y a los Pueblos, con capacidad para tomar decisiones para el bien común.

2.1.4. Dimensión económica

Se refiere a la generación del desarrollo sustentable de los cuatro Pueblos que conviven en el territorio nacional.

El Estado es promotor de una economía social, que genera el desarrollo sustentable de los cuatro Pueblos en igualdad de condiciones, en el marco del respeto al equilibrio de la biodiversidad, como la clave para conseguir que las poblaciones más vulnerables puedan fortalecer sus capacidades; propicia oportunidades de desarrollo para crecer por ellas mismas, superando estructuralmente las condiciones y factores que generan empobrecimiento.

2.1.5. Dimensión natural

Se refiere a la manera de preservar los bienes y servicios naturales para el bienestar de la sociedad y lograr la armonía con la naturaleza.

El Estado es promotor del respeto a la biodiversidad y a los ciclos naturales de la vida, en armonía con la creación, genera y hace uso de la tecnología, para la observación y recreación de sus culturas (económica, política y social), en función del equilibrio y armonía con el ambiente, la naturaleza y el cosmos.

2.2. PERFIL DEL CIUDADANO

Un Estado con estas dimensiones requiere de “personas que hayan desarrollado su ser, su espiritualidad, su cuerpo y sus diversas formas de expresión para relacionarse con y apreciar la naturaleza” (MINEDUC 2007). Por lo que el ciudadano manifiesta las cualidades siguientes:

- a. Es consciente de su ser étnico y de nación, con autoestima y sentido de pertenencia.

- b. Hace uso de su libertad responsablemente.
- c. Conoce y comprende su historia, para fortalecer el marco de la justicia, la paz y la democracia del Estado guatemalteco, la región continental y el mundo.
- d. Practica los principios y valores democráticos, que se manifiestan por medio del diálogo y el consenso para construir una cultura de paz.
- e. Vivencia los valores éticos, morales, culturales propios y de otras culturas.
- f. Vivencia las cuatro dimensiones de la vida (en el ser, en el pensamiento, en la comunicación y en el trabajo), en íntima relación con él, la naturaleza y el cosmos.
- g. Cultiva el equilibrio y la armonía con los seres humanos y la naturaleza, desde los principios y valores propios de su cultura, respetando los de los otros Pueblos que coexisten en el Estado guatemalteco y el mundo.
- h. Maneja eficientemente su idioma materno y un segundo idioma nacional, tanto a nivel oral como escrito; a lo cual se añade el conocimiento, al menos básico, de un tercer idioma de alcance internacional.
- i. Es responsable de su condición de ser humano, con trascendencia en su existencia y su ambiente natural y social.
- j. Manifiesta una actitud crítica, proactiva y emprendedora ante la realidad socioeconómica, política y cultural de su comunidad y país.

2.3. MODELO EDUCATIVO

La formación inicial docente que se necesita para formar al ciudadano, requiere de un modelo educativo que establezca una escuela de calidad en la que se promueva el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados (Mortimore, 1998). El modelo de calidad educativa del MINEDUC utiliza como fundamento básico el marco propuesto por la UNESCO 2005; de acuerdo con el cual, la calidad de la educación, se caracteriza porque:

- a. Soporta un enfoque basado en derechos. La educación es un derecho humano que soporta todos los derechos humanos.
- b. Se basa en los pilares de “Educación para todos”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser (Delors et al., 1996).
- c. Visualiza al estudiante como persona humana, miembro de una familia, de una comunidad y ciudadano global y, por tanto, educa para desarrollar individuos competentes en distintos roles.
- d. Promueve y desarrolla los ideales para un mundo sostenible: un mundo que es justo, con equidad y paz, en el cual las personas humanas cuidan de su ambiente para contribuir a alcanzar una equidad intergeneracional.
- e. Toma en consideración los contextos sociales, económicos y de entorno de un lugar particular y da forma al currículum para reflejar estas condiciones únicas.
- f. La educación de calidad guarda relevancia local y cultural, apropiada.

- g. Se apoya en el conocimiento del pasado, es relevante para el presente y prepara a la persona humana para el futuro.
- h. Construye conocimientos, destrezas para la vida, perspectivas, actitudes y valores.
- i. Provee las herramientas para transformar las sociedades actuales en sociedades auto-sustentables.
- j. Es medible.

En este modelo se definen tres tipos de condiciones para alcanzar la calidad educativa:

- a. Las condiciones estructurales que se establecen en el sistema educativo y desarrollan las condiciones técnicas necesarias para asegurar la calidad, estas incluyen:
 - a.1. Sistema de aseguramiento de la calidad.
 - a.2. Aprendizajes esperados (estándares) y currículum. Los estándares son los referentes que operacionalizan las metas de la educación en criterios que pueden traducirse en evaluaciones de desempeño de los estudiantes.
El CNB es la herramienta pedagógica que define las competencias que los estudiantes deberán desarrollar. Propone lineamientos básicos que las diferentes modalidades de entrega deben cumplir.
 - a.3. Sistema de evaluación: formación inicial de docentes y especificación de modalidades de entrega pedagógica.
- b. Las condiciones específicas se establecen para el mejoramiento de la calidad educativa y parten de la reflexión sobre la práctica, para fortalecer:
 - b.1. La gestión escolar, que incluye las siguientes estrategias: autonomía escolar y proyecto escolar.
 - b.2. El liderazgo pedagógico, que se concentra en: supervisión y dirección escolar.
 - b.3. Proyectos pedagógicos enfocados en mejorar el aprendizaje.
 - b.4. Formación de docentes en servicio.
- c. Los recursos y servicios de apoyo son proporcionados por unidades que apoyan el proceso educativo: infraestructura física, libros de texto, bibliotecas, tecnología, alimentación escolar y otros.

El modelo educativo que se promueve se concretiza en la transformación de la formación del nuevo docente, fundamentada en la Visión de Estado y en las cinco dimensiones establecidas.

Este modelo educativo se caracteriza por ser:

- a. Promotor del desarrollo de la pluriculturalidad, el multilingüismo y la interculturalidad, así como del aprendizaje significativo para la vida, valorando las experiencias en el orden filosófico, antropológico, sociológico, psicológico, pedagógico, político, científico y tecnológico de los cuatro Pueblos.
- b. Promotor del desarrollo permanente de conocimientos, valores, actitudes y destrezas para la transformación positiva de la realidad y del entorno.

- c. Generador del análisis reflexivo, crítico y propositivo de la realidad, en sus dimensiones espiritual, material, cultural, social, económica, política, científica y tecnológica.
- d. Formador de la identidad de país en el marco de la diversidad cultural.
- e. Promotor de la formación humanística, técnica, cultural y científica.
- f. Promotor de la formación política de participación de una nueva ciudadanía, fortaleciendo la convivencia, interculturalidad y los valores de los cuatro Pueblos.
- g. Facilitador de la comunicación en los diferentes idiomas, como medios de expresión cultural.
- h. Impulsor del desarrollo de la ciencia y tecnología de las culturas, en el marco del respeto a la biodiversidad y ciclos naturales de la vida.
- i. Promotor de la igualdad de oportunidades de las personas y las comunidades educativas para su desarrollo.

Este modelo educativo toma en cuenta el desarrollo de las dimensiones de la vida:

- a. La dimensión del ser persona, desde los principios de su cosmovisión como un ser pensante, consciente, con valores, plenitud y trascendencia, por tanto con dignidad.
- b. La dimensión del conocimiento y sabiduría, cultiva el entendimiento, las ideas y la inteligencia en todo el proceso de crecimiento y desarrollo físico, psicológico y social de la persona.
- c. La dimensión de la comunicación desarrollada en todas sus manifestaciones, con énfasis en la palabra y las actividades como expresión del ser, con poder de transformar la realidad.
- d. La dimensión del hacer, es una acción fundamental del ser en la vida, para saber enfrentar diferentes situaciones y promover la aplicación del conocimiento con sabiduría.

2.4. PERFIL DEL NUEVO DOCENTE

En cuanto al tipo de docente, deberá alcanzar altos niveles de consciencia de su ser como persona y como profesional de un nuevo modelo educativo, que dé respuesta a los derechos y necesidades sociales, políticas, económicas y culturales, para alcanzar el equilibrio y la armonía en las comunidades educativas y en la sociedad guatemalteca.

Para tal fin, es necesario el desarrollo de las capacidades en las dimensiones del ser, del pensamiento, de la comunicación y del hacer, las cuales inciden en las áreas humanística-social, científica, comunicación y lenguaje, y trabajo, respectivamente.

2.4.1. Dimensión del ser –Eqlen– (responsabilidad, compromiso de la esencia del ser persona)

En esta dimensión se ubica el área humanística-social, a partir de la cual el ser humano es capaz de convivir en comunidad, de acuerdo con los principios y valores de su cultura, con interés y voluntad para crecer espiritual y culturalmente. En esta dimensión se

desarrolla la conciencia de sí mismo, sus potencialidades, autoestima e identidad, para comprender, enfrentar situaciones educativas y resolver problemas de la vida. Esto se evidencia de la manera siguiente:

- a. Practica valores éticos, morales y espirituales, de acuerdo con su cosmovisión, cultura e idioma.
- b. Promueve la convivencia en libertad, respeto, asertividad y democracia, para lograr una cultura de paz.
- c. Promueve actividades que fomenten la práctica de los derechos humanos individuales y colectivos.
- d. Manifiesta vocación, convicción y sensibilidad para el desarrollo de su profesión.
- e. Demuestra una actitud proactiva y de emprendimiento en el proceso educativo.
- f. Manifiesta actitud de respeto, equidad y justicia ante las diferencias individuales y colectivas de género, cosmovisión, cultura, idioma, religión y otras.
- g. Demuestra una actitud abierta a la transformación de la educación, con pertinencia a la realidad sociocultural guatemalteca.
- h. Muestra su disposición en el desempeño profesional basándose en principios y valores morales que demanda el conjunto normativo de la moral pública.
- i. Es autónomo para formarse, evaluarse, y mejorar su desempeño personal y profesional.
- j. Valora las diferentes culturas que integran el país.
- k. Asume el compromiso para el mejoramiento del contexto socioeconómico y cultural de su comunidad.

2.4.2. Dimensión del pensamiento –No’j– (conocimiento y sabiduría)

En esta dimensión se ubica el área científica, que se refiere al desarrollo del pensamiento, del conocimiento y razonamiento, que incluye la inteligencia y sabiduría en los procesos educativos. Esto se manifiesta de la manera siguiente:

- a. Expresa un pensamiento crítico de la realidad histórica, económica, social, cultural, lingüística y política del país.
- b. Desarrolla el razonamiento científico y lógico-matemático en la resolución de situaciones de la vida.
- c. Domina los contenidos de las áreas y subáreas curriculares de su nivel, modalidad y especialidad.
- d. Interpreta la realidad educativa local y nacional en el marco de la globalización.
- e. Interpreta el contexto socio-económico y cultural de su comunidad, región y país.
- f. Desarrolla múltiples habilidades y destrezas para la solución creativa de problemas en los ámbitos educativo y social.
- g. Aplica diferentes metodologías, estrategias y técnicas, para el desarrollo de las áreas y subáreas curriculares en su modalidad y especialidad.
- h. Interpreta la transformación curricular en el marco de la Reforma Educativa, para el mejoramiento de la calidad y la equidad.

- i. Se actualiza permanentemente en los conocimientos antropológicos, lingüísticos, psicológicos, pedagógicos y neurocientíficos, referidos al quehacer docente.

2.4.3. Dimensión de la comunicación –Tzij– (comunicación)

En esta dimensión se ubica el área de comunicación y lenguaje. Se refiere al desarrollo de las habilidades y destrezas para comunicarse de forma correcta y clara, que permitan la transformación de la realidad educativa, promoviendo los valores de convivencia en el marco de la multiculturalidad e interculturalidad.

Esto se evidencia de la manera siguiente:

- a. Se comunica en el idioma materno de los estudiantes, de acuerdo con el contexto y la región donde labora.
- b. Facilita procesos de aprendizaje significativo y pertinente en el marco de la comunicación, de acuerdo con la realidad sociocultural del país.
- c. Genera respuestas eficaces y válidas a los múltiples contextos, situaciones y demandas que enfrenta en su quehacer profesional.
- d. Domina las habilidades lingüísticas: escuchar, leer, comprender, hablar y escribir en uno, dos o tres idiomas; considerando adecuaciones para dar atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- e. Mantiene una actitud comunicativa, abierta y asertiva, que facilita las relaciones interpersonales con la comunidad educativa.
- f. Investiga y rescata prácticas culturales y lingüísticas, para el desarrollo y fortalecimiento de la comunicación con identidad cultural e intercultural.
- g. Valora y rescata la oralidad ancestral y la aprovecha pedagógicamente en la formación integral de los educandos a los que atiende.
- h. Desarrolla estrategias de diálogo y búsqueda de consensos, para dirigir procesos de negociación, transformación de conflictos, trabajo cooperativo en el aula y con la comunidad educativa.
- i. Promueve relaciones interculturales entre los actores del proceso educativo, en la escuela y la comunidad.
- j. Practica espontáneamente sus habilidades comunicativas en su idioma materno, en un segundo o tercer idioma en diferentes ámbitos.
- k. Perfecciona el manejo oral y escrito de los idiomas que habla, y se apropia de otros tipos de lenguaje útiles para su desempeño profesional.
- l. Promueve la comunicación a través de la expresión artística: pintura, música, danza, teatro, poesía, escultura, arte culinario, tejido, artesanía y otras.

2.4.4. Dimensión hacer-acción –Chak– (misión, trabajo, aplicación)

En esta dimensión se ubica el área de trabajo; se refiere a la aplicación en el ámbito educativo que significa: crear, construir, formar, moldear, modelar, ejercitar y perfeccionar. El docente se realiza en la acción, el trabajo y en el quehacer de cada día. Esto se evidencia de la manera siguiente:



- a. Diagnostica, planifica y evalúa apropiadamente el proceso de aprendizaje y enseñanza con un enfoque bilingüe e intercultural propio de los cuatro Pueblos.
- b. Ejerce liderazgo en el aula, la escuela y la comunidad.
- c. Aplica metodologías, estrategias y técnicas de aprendizaje y enseñanza innovadoras y alternativas, para facilitar los aprendizajes, en atención a las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes.
- d. Vincula los aprendizajes con la experiencia de vida, de acuerdo con los intereses y el entorno inmediato de los estudiantes.
- e. Aplica conocimientos y experiencias educativas en su labor docente tomando en cuenta las condiciones socioeconómicas, culturales y psicológicas de los estudiantes, así como las condiciones pedagógicas en las que se desarrolla el proceso educativo.
- f. Desarrolla proyectos educativos que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes y la comunidad.
- g. Sistematiza las experiencias y conocimientos pedagógicos para compartirlos en forma colegiada entre los docentes.
- h. Elabora y evalúa materiales educativos apropiados, con pertinencia cultural y lingüística, para el desarrollo de los aprendizajes en las diferentes áreas y subáreas del currículo.
- i. Aplica la psicología en el proceso educativo, de acuerdo con las prácticas culturales.
- j. Aplica el razonamiento lógico y crítico, de acuerdo con su cultura, para la resolución de problemas de la cotidianidad docente.
- k. Utiliza la tecnología educativa propia de las culturas del país y las tecnologías de la información y la comunicación de manera apropiada, en las distintas áreas relacionadas con su labor docente.
- l. Aplica los avances de la ciencia y la tecnología de las culturas para desarrollar el espíritu de investigación, la creatividad y el pensamiento crítico.
- m. Reflexiona críticamente sobre su práctica como docente, base sobre la cual genera innovaciones que contribuyan a un mejor aprendizaje de sus estudiantes.
- n. Desarrolla procesos de investigación-acción como un medio para mejorar las condiciones de formación de los estudiantes y la comunidad.
- o. Utiliza estrategias específicas de aprendizaje y enseñanza que facilitan la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

2.5. POLÍTICAS CURRICULARES

Se hace necesario cumplir con las políticas curriculares establecidas, que son las directrices que rigen los distintos procesos de desarrollo curricular, desde el establecimiento de los fundamentos, hasta la evaluación, de acuerdo con cada contexto particular de ejecución y en cada nivel de concreción.

- a. Fortalecimiento de los valores de respeto, responsabilidad, solidaridad y honestidad entre otros, para la convivencia democrática, la cultura de paz y la construcción ciudadana.

- b. Impulso al desarrollo de cada Pueblo y comunidad lingüística, privilegiando las relaciones interculturales.
- c. Promoción del bilingüismo y del multilingüismo a favor del diálogo intercultural
- d. Fomento de la igualdad de oportunidades de las personas y de los Pueblos.
- e. Énfasis en la formación para la productividad y la laboriosidad.
- f. Impulso al desarrollo de la ciencia y la tecnología.
- g. Énfasis en la calidad educativa.
- h. Establecimiento de la descentralización curricular.
- i. Atención a la población con necesidades educativas especiales.

2.6. POLÍTICAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL⁶

- a. Conocimiento sistemático y práctica vivencial de la cosmovisión propia y respeto de las otras culturas de los Pueblos.
- b. Uso activo y estudio de los idiomas Garífuna, Maya y Xinka en los procesos educativos.
- c. Generación y uso de materiales educativos cultural y lingüísticamente pertinentes.
- d. Dignificación al docente bilingüe intercultural por sus servicios en materia de Educación Bilingüe Intercultural –EBI–.
- e. Generalización de la Educación Intercultural en el Sistema Educativo Nacional.

3. Diseño Curricular

3.1. ENFOQUE CURRICULAR

El Currículum hace énfasis en la humanización de la persona, la valoración de la identidad, la cultura y cosmovisión de los cuatro Pueblos, en las estructuras organizativas para el intercambio social, en los centros y ámbitos educativos, de manera que las interacciones entre los sujetos constituyen un ejercicio de democracia participativa, y fortalecen la intraculturalidad, la pluriculturalidad, el multilingüismo y la interculturalidad.

Se basa en las nuevas teorías sobre el aprendizaje, los conceptos y saberes propios de los cuatro Pueblos, por lo que el docente es la persona que facilita a los estudiantes, los elementos y las herramientas necesarias para que ellos mismos vayan construyendo su conocimiento, participando de forma activa en su propio proceso de aprendizaje. El papel del docente se transforma de fiscalizador, técnico del aprendizaje y cuantificador del conocimiento en motivador, facilitador, orientador y mediador de la experiencia del aprendizaje significativo.

Conforme a Ausubel, Novak y Hanesian (1983:37) “aprender [...] quiere decir que los estudiantes atribuyen al objeto de aprendizaje un significado que se constituye en una representación mental que se traduce en imágenes o proposiciones verbales, o bien elaboran

⁶ Tomado del Modelo Educativo Bilingüe Intercultural (MINEDUC, 2009).

una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo a dicho conocimiento”. Esto significa desarrollar el pensamiento creador del estudiante. La comprensión y aplicación de esta definición, y otras relacionadas, permiten desarrollar en los estudiantes habilidades y destrezas en el manejo de información y en las diferentes formas de hacer las cosas; fomentar actitudes y vivenciar valores, es decir, competencias y vivencias que integran los pilares de la educación: el saber conocer, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir; en el contexto de las dimensiones del pensamiento, del ser, del hacer y la comunicación.

El enfoque curricular orienta hacia actitudes, valores, destrezas y conocimientos para la transformación positiva de la realidad, promotora de la formación política y la participación de una nueva ciudadanía que propicia el protagonismo estudiantil, respetando siempre las diferencias individuales y colectivas.

Para responder al desafío de los tiempos, el currículo genera oportunidades para el desarrollo del pensar, sentir y actuar en armonía, equilibrio y ecuanimidad. Establece las bases que potencian las capacidades de los estudiantes con el fin de apropiarse de la realidad y formular explicaciones sobre la misma. Orienta hacia una relación estudiante –aprendizaje– docente para la adecuada participación social y el protagonismo como sujeto a nivel local, de país y del mundo.

La metodología que utiliza se basa en la investigación, con carácter bidireccional. Fomenta la autonomía del estudiante, el desarrollo del pensamiento divergente y convergente, reflexivo, creativo, propositivo y crítico, así como del trabajo autónomo y cooperativo, responsable y ordenado.

La dinámica del conocimiento y su intercambio social, compromete la utilización de nuevas tecnologías de la información y de comunicación, así como, la implementación de nuevas destrezas, estrategias de aprendizaje y enseñanza que incluyen actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas.

La relación entre lo que el estudiante sabe y lo que es capaz de aprender, cambia día a día; por lo que el aprendizaje debe ser con vida, para la vida, a lo largo de la vida y para toda la vida. El estudiante permanece en contacto con el entorno, conoce la realidad del mundo laboral al que accederá, es decir, mantiene contacto con el entorno escolar y comunitario, en correspondencia con su vivencia y las competencias necesarias para todo docente.

El nuevo docente utiliza recursos y materiales acordes con las actividades de aprendizaje que se desarrollan en cada una de las áreas curriculares, priorizando los que se obtienen en el contexto de vida del estudiante.

Las actividades de evaluación de los aprendizajes, son de carácter formativo, es decir, constituyen una experiencia de aprendizaje para el estudiante y fomentan la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación, tanto de los estudiantes como de las intervenciones docentes. En tal sentido la evaluación de los aprendizajes presenta las características siguientes:

- a. Holística: determina el desempeño de los estudiantes en forma integral, en vinculación con su contexto.



- b. Participativa: involucra a todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo, por medio de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.
- c. Flexible: toma en cuenta diversos factores como las diferencias individuales, intereses, necesidades educativas especiales de los estudiantes, condiciones del centro educativo y otros, que afectan el proceso educativo.
- d. Sistemática: se realiza en forma periódica, ordenada y con una intencionalidad expresa durante todo el proceso educativo.
- e. Interpretativa: explica el significado de los procesos y productos de los estudiantes en el contexto de la práctica educativa.
- f. Técnica: emplea procedimientos e instrumentos que permiten valorar los desempeños esperados y aseguran la validez y confiabilidad de los resultados.
- g. Científica: se fundamenta en las investigaciones y avances en el conocimiento del aprendizaje humano⁷.

3.2. COMPETENCIAS Y VIVENCIAS DOCENTES

Las competencias y vivencias docentes del Diseño del Subsistema de Formación Inicial Docente son doce:

- a. Demuestra autonomía creciente en su carrera docente y moviliza conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes pertinentes que le permiten un aprendizaje continuo y significativo.
- b. Valora la diversidad étnica, cultural y lingüística del país, y la reconoce como un recurso pedagógico y social.
- c. Propicia los aprendizajes propios de las áreas y subáreas curriculares, con estrategias metodológicas de cada Pueblo, que facilitan el aprendizaje significativo y favorecen el desarrollo integral de los estudiantes y la transformación de la realidad.
- d. Expresa el pensamiento lógico, crítico, propositivo y creativo ante la memoria y realidad histórica, económica, social, cultural, lingüística y política del país.
- e. Utiliza el diálogo como estrategia de comunicación para el logro de consensos y solución de problemas de la vida y para la vida, respetando la multiculturalidad y el multilingüismo, propiciando la relación armónica interpersonal e intercultural.
- f. Desarrolla habilidades lingüísticas, orales y escritas, en su idioma materno L1, en un segundo idioma L2 y en un idioma extranjero L3, tecnológicas y de las diferentes formas de comunicación, de acuerdo a su contexto y cultura, para dar respuesta a las necesidades individuales y colectivas.
- g. Promueve la democracia, la cultura de paz, los derechos humanos individuales y colectivos, la convivencia armónica acorde con el pensamiento de la diversidad cultural del país.
- h. Actúa con responsabilidad y honestidad en el uso racional de los bienes y servicios naturales para el cuidado del ambiente y la convivencia armónica con el cosmos.

⁷ MINEDUC: Módulos de Evaluación de los Aprendizajes.



- i. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para la adquisición de nuevos conocimientos y en el desarrollo de su labor docente.
- j. Promueve la inclusión de personas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, al sistema educativo nacional.
- k. Ejecuta proyectos de desarrollo que permitan una economía sostenible, respetando el equilibrio de la biodiversidad.
- l. Desarrolla la conciencia y autonomía de sí mismo, de sus capacidades y potencialidades, autoestima e identidad para comprender, enfrentar y resolver situaciones de su diario vivir.

4. La nueva formación inicial docente: etapa preparatoria y etapa de especialización

La formación inicial docente se instituye como respuesta a las políticas educativas que incluyen, entre otras, el impulso al desarrollo de cada Pueblo y comunidad lingüística, privilegiando las relaciones interculturales, así como el desarrollo de la ciencia y la tecnología y, especialmente, el énfasis en la calidad y equidad educativas. Las exigencias actuales del mundo globalizado plantean que se realicen cambios sustanciales en la formación inicial docente, con incidencia en la formación integral de los estudiantes para lograr una sociedad con valores éticos y morales, en una cultura de paz.

El currículum de la formación inicial docente hace énfasis en la humanización de la persona, la valoración de la identidad, la cultura y cosmovisión de los cuatro Pueblos, en las estructuras organizativas para el intercambio social, en los centros y ámbitos educativos, de manera que las interacciones entre los sujetos constituyen un ejercicio de democracia participativa y fortalecen la intraculturalidad, pluriculturalidad, el multilingüismo y la interculturalidad.

La formación inicial docente en Guatemala se fundamenta en las leyes que en materia educativa existen en el país, y se organiza en dos etapas: preparatoria y de especialización.

4.1. CARACTERIZACIÓN DE LA ETAPA PREPARATORIA

En la etapa preparatoria se atiende a la población estudiantil que aspira a la docencia, para proporcionarle el complemento de su formación integral, los fundamentos necesarios, prepararla en la construcción del conocimiento e iniciarla en el saber pedagógico, para el logro de las competencias y vivencias que le permitan la inserción a la etapa de especialización, considerando las diferentes especialidades y modalidades a las que podrá optar o bien el ingreso a una carrera universitaria de su interés.

La etapa preparatoria se vincula con el ciclo básico del nivel de educación media en la formación de los estudiantes, utilizando recursos y materiales educativos que propician el aprendizaje significativo y espacios donde se fortalecen la autoestima, la seguridad, la confianza y se promueve la unidad en la diversidad. Asimismo, consolida aprendizajes

•

fundamentales y que posibilitan aprender a aprender, particularmente vinculados con el uso oral y escrito de al menos dos idiomas nacionales –uno indígena y el español–, con el desarrollo del pensamiento crítico y el uso de las matemáticas en la resolución de problemas de la vida cotidiana, y la adopción de una perspectiva científica en el análisis de su entorno natural y social, en el marco de la interculturalidad.

La etapa preparatoria comprende las dimensiones y áreas de la persona humana, fundamentada en los saberes de los Pueblos Indígenas, el desarrollo del ser –Eqalen–, del pensamiento –No’j–, de la comunicación –Tzij– y del hacer –Chak– para lograr la armonía y alcanzar el equilibrio y mejores niveles de conciencia. Estas dimensiones de la persona humana son núcleos de aprendizaje y dominios que los estudiantes deben alcanzar, además de los rasgos del perfil de egreso en esta etapa.

Los egresados de esta etapa manifiestan capacidad analítica, crítica, creativa y productiva, con una visión integral, en una sociedad multicultural y plurilingüe, con la finalidad de impulsar el desarrollo del ser como persona, en función de una nueva ciudadanía, que respeta las leyes que rigen el actuar individual y social, promoviendo la unidad, igualdad y equidad, en el fortalecimiento de la interculturalidad. Utilizan las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas para construir nuevos aprendizajes y favorecer el desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo, crítico, propositivo y creativo, en la solución de diversas situaciones y problemas cotidianos. Actúan con autonomía, responsabilidad, y honestidad en las relaciones interpersonales, para fortalecer la identidad y diversidad cultural, contribuyen al desarrollo sostenible de la naturaleza, la sociedad y las culturas del país. Obtienen un diploma de Bachiller en Ciencias y Letras con Orientación que educación, que no los habilita para ejercer la docencia pero si les permite continuar estudios superiores.

El docente que atiende esta etapa posee, como mínimo, especialidad en Profesorado de Enseñanza Media y dominio del área curricular que facilita y en la modalidad en que se desempeña. Construye los espacios adecuados, para atender a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Además, manifiesta apertura al trabajo en equipo, al participar en las actividades docentes del establecimiento. Utiliza con propiedad las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas de investigación y facilitación del aprendizaje, mantiene interés por la mejora continua en la adquisición y aplicación de nueva metodología educativa.

4.2. CARACTERIZACIÓN DE LA ETAPA DE ESPECIALIZACIÓN

La etapa de especialización da continuidad a la etapa preparatoria anterior, y en ella los maestros-estudiantes desarrollan las competencias y vivencias profesionales, personales y sociales que posibilitan el ejercicio de la docencia en el país.

Durante esta etapa, los maestros-estudiantes optan por una especialización determinada que les permita atender los requerimientos de los niveles de educación inicial y preprimaria y de educación primaria: Profesorado en Educación Inicial y Preprimaria, Profesorado en Educación Primaria, (ambos en dos modalidades: intercultural y bilingüe intercultural). También les permite optar por especializarse en las áreas curriculares de

Productividad y Desarrollo, Educación Física o Educación Musical.⁸ En cada una de estas opciones formativas se implementan procesos de formación y preparación en función de la calidad científica, pedagógica y tecnológica, pertinente a los cuatro Pueblos. Atiende, únicamente, a estudiantes egresados de la etapa preparatoria.

Esta formación fortalece la autonomía, madurez física y psicológica, que propicia una visión integral de la sociedad multicultural y plurilingüe para el desarrollo de la interculturalidad.

La formación inicial docente de la etapa de especialización orienta el desarrollo de las competencias y vivencias que deben lograr los estudiantes, en las cuales se incluyen las capacidades para utilizar sus aprendizajes ante situaciones determinadas, tanto en la resolución de problemas, como en la generación de nuevos aprendizajes y para convivir armónicamente con equidad en el marco del respeto de los derechos humanos individuales y colectivos.

La etapa de especialización impulsa en la formación inicial docente como ejes estratégicos la investigación teórico-práctica, la docencia y la proyección, que generan el conocimiento y el saber pedagógico, con el propósito de desarrollar habilidades, destrezas y actitudes en los educandos.

La etapa de especialización, para su óptimo funcionamiento, dispone de las siguientes condiciones: presupuesto, infraestructura, tecnología, laboratorios, biblioteca, áreas recreativas, mobiliario y equipo, recurso humano, asesoría jurídica y organización administrativa, entre otras. Para ingresar a la etapa de especialización, los estudiantes, participarán previamente en un proceso de selección que permita identificar sus intereses, destrezas, habilidades y actitudes, relacionadas con la vocación docente en la especialidad para la que manifiestan mayor interés.

Los estudiantes que egresan de esta etapa están habilitados para ejercer la docencia, en la especialidad en que se gradúan (Inicial y Preprimaria, Primaria, ambas en sus modalidades Intercultural y Bilingüe Intercultural, Productividad y Desarrollo, Educación Física y Educación Musical), así como para continuar estudios universitarios a nivel de licenciatura en su especialidad o carreras afines a la educación, de acuerdo con el ejercicio profesional que está desempeñando.

El docente, formador de formadores, que atiende esta etapa posee formación y preparación específica en el área que imparte, con el grado académico de licenciatura en la especialidad o en una carrera afín, como mínimo, con funciones establecidas en la ley. Construye los espacios adecuados, para orientar a los futuros docentes en el manejo de la metodología propia de la modalidad y especialidad. Apoya el trabajo en equipo entre los docentes y estudiantes, especialmente, en la asesoría y acompañamiento del proceso de formación. Mantiene interés por la formación continua en los avances de la ciencia y la tecnología, como en la vida social de los Pueblos.

⁸ Para estas dos últimas opciones formativas todavía se está realizando el proceso de análisis, discusión y diseño de la forma específica en que se concretará el modelo para cada una, en ambas etapas.

5. Estructuras curriculares

A continuación se presentan las tablas que contienen las propuestas de estructuras curriculares para el Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente⁹. Las tablas que se presentan recibieron una aprobación preliminar por parte de la mesa, pero la misma acordó que se debe realizar un proceso más amplio y profundo de análisis, previo a su aprobación definitiva y a la socialización y consulta. Conviene señalar que el CNB de la etapa preparatoria ya fue desarrollado en todos sus componentes¹⁰.

A la fecha se está en proceso de análisis, discusión y diseño de la forma particular en que se concretará el modelo propuesto en las especialidades de Educación Física y Educación Musical, así como de las estructuras curriculares específicas para cada una, en ambas etapas. Las tablas que se presentan son:

2. Etapa Preparatoria, Formación Inicial Docente, Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación.
3. Distribución de la Etapa Preparatoria en períodos de cuarenta minutos.
4. Estructura Curricular de la Especialidad de Magisterio Nivel Inicial y Preprimaria Bilingüe e Intercultural.
5. Estructura Curricular de la Especialidad de Magisterio Nivel Primaria Bilingüe e Intercultural.
6. Estructura Curricular de la Especialidad de Magisterio Preprimaria Intercultural
7. Estructura Curricular de la Especialidad de Magisterio Primaria Intercultural
8. Estructura Curricular de la Especialidad de Productividad y Desarrollo.
9. Propuesta de Horario para la Especialidad Productividad y Desarrollo, doble jornada para sexto, séptimo y octavo grados.

⁹ Quedó pendiente de incorporar técnicamente en cada especialidad una subárea más de Necesidades Educativas Especiales, así como identificar la subárea en la cual incorporar un componente de legislación y administración educativas.

¹⁰ CNB etapa preparatoria, formación inicial docente, Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación.

Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente –Propuesta–

Tabla 2: Estructura Curricular Etapa Preparatoria, Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación

No.	Áreas	No.	Subáreas de 4º. grado	No.	Subáreas de 5º. grado
1	Comunicación y Lenguaje	1	Comunicación y lenguaje L1 (idioma materno)	1	Comunicación y lenguaje L1 (idioma materno)
		2	Comunicación y lenguaje L2 (segundo idioma nacional)	2	Comunicación y lenguaje L2 (segundo idioma nacional)
		3	Comunicación y lenguaje L3 (idioma extranjero)	3	Comunicación y lenguaje L3 (idioma extranjero)
		4	Literatura nacional y universal	—	—
		5	Tecnologías de la Información y la comunicación aplicada a la educación	4	Tecnologías de la Información y la comunicación aplicada a la educación
2	Matemáticas	6	Matemática	5	Matemática de los pueblos
		7	Estadística	—	—
3	Ciencias Naturales y Tecnología	8	Física	6	Química
			—	7	Biología
		—	—	8	Ciencia y tecnología de los pueblos I
4	Investigación Educativa	9	Metodología de la investigación I	9	Seminario investigación-acción
5	Ciencias Sociales y Formación Ciudadana	10	Realidad histórica de Guatemala y del mundo	10	Formación ciudadana
6	Filosofía	11	Filosofía comparada de los cuatro pueblos	—	—
7	Pedagogía	12	Fundamentos de pedagogía	—	—
8	Psicología	13	Fundamentos de psicología	11	Orientación vocacional docente
9	Productividad y Desarrollo		—	12	Productividad y desarrollo
10	Educación Física	14	Educación física	13	Educación física
11	Expresión Artística	—	—	14	Expresión artística de los cuatro pueblos

Tabla 3: Distribución de la Etapa Preparatoria en períodos de cuarenta minutos

No.	Comunicación y Lenguaje	Cuarto	Quinto
1	Comunicación y lenguaje L1 (idioma materno)	4	4
2	Comunicación y lenguaje L2 (segundo idioma nacional)	4	4
3	Comunicación y lenguaje L3 (idioma extranjero)	3	3
4	Literatura nacional y universal	2	—
5	Tecnologías de la información y la comunicación aplicada a la educación	3	3
No.	Matemáticas	Cuarto	Quinto
6	Matemática	4	—
7	Matemática de los pueblos	—	4
8	Estadística	2	—
No.	Ciencias Naturales y Tecnología	Cuarto	Quinto
9	Física	3	—
10	Química	—	3
11	Biología	—	3
12	Ciencia y tecnología de los pueblos I	—	3
No.	Investigación Educativa	Cuarto	Quinto
13	Metodología de la investigación I	2	—
14	Seminario investigación-acción	—	2
No.	Ciencias Sociales y Formación Ciudadana	Cuarto	Quinto
15	Realidad histórica de Guatemala y del mundo	3	—
16	Formación ciudadana	—	3
No.	Filosofía	Cuarto	Quinto
17	Filosofía comparada de los cuatro Pueblos	2	—
No.	Pedagogía	Cuarto	Quinto
18	Fundamentos de pedagogía	4	—
No.	Psicología	Cuarto	Quinto
19	Fundamentos de psicología	2	—
20	Orientación vocacional docente	—	2
No.	Productividad y Desarrollo	Cuarto	Quinto
21	Productividad y desarrollo	—	2
No.	Educación Física	Cuarto	Quinto
22	Educación física	2	2
No.	Expresión Artística	Cuarto	Quinto
23	Expresión artística	—	2
	Total	40	40

Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente –Propuesta–

Tabla 4: Estructura Curricular de la Especialidad de Magisterio Nivel Inicial y Preprimaria Bilingüe e Intercultural

No.	Áreas	6º. Grado		7º. Grado		8º. Grado	
		No.	Subáreas	No.	Subáreas	No.	Subáreas
1	Comunicación y Lenguaje	1	Comunicación y lenguaje L1 y su aprendizaje (idioma indígena)	1	Comunicación y lenguaje infantil L1 y L2 y su aprendizaje (idioma indígena y castellano)		Práctica docente III
		2	Comunicación y lenguaje L2 y su aprendizaje (idioma castellano)		—		
		3	Literatura y tradición oral de los pueblos y su aprendizaje (Maya, Garífuna, Xinka o ladino)	2	Literatura infantil bilingüe intercultural (Maya, Garífuna o Xinka)		
2	Matemática	4	Destrezas de aprendizaje y su aplicación	3	Matemática comparada y su aprendizaje (sistema vigesimal y decimal)		
3	Ciencias Naturales, Sociales y Tecnología		—	4	Medio natural y social y su aprendizaje		
		5	Ciencia y tecnología de los Pueblos II	5	Tecnologías de la Información y la comunicación aplicada a la educación en contextos multiculturales		
4	Investigación Educativa	6	Investigación de conocimientos de los Pueblos				
5	Filosofía		—	6	Ética profesional del docente bilingüe intercultural		
6	Pedagogía	7	Currículo del nivel de educación inicial y preprimaria bilingüe intercultural	7	Taller de manualidad y elaboración de materiales bilingües		
		8	Planificación y evaluación del aprendizaje en el nivel de educación inicial y preprimaria bilingüe intercultural	—	—		
		9	Epistemología y pedagogía de los Pueblos en Guatemala	—	—		
		10	Práctica docente I	8	Práctica docente II		
7	Psicología	11	Psicología evolutiva de los Pueblos Indígenas				
		—	—	9	Estrategias para necesidades educativas especiales		
8	Productividad y Desarrollo	—	—	10	Proyecto de desarrollo educativo y sociocultural (economía familiar y social como un componente)		
9	Educación Física	12	Educación y desarrollo motriz	—	—		
10	Expresión Artística			11	Desarrollo de expresión artística y su aprendizaje		

Tabla 5: Estructura Curricular de la Especialidad de Magisterio Nivel Primaria Bilingüe e Intercultural

No.	Áreas	6º. Grado		7º. Grado		8º. Grado	
		No.	Subáreas	No.	Subáreas	No.	Subáreas
1	Comunicación y Lenguaje	1	Comunicación y lenguaje L1 y su aprendizaje (idioma indígena)	1	Comunicación y lenguaje L1 y L2 y su aprendizaje (idioma indígena y castellano)		
		2	Comunicación y lenguaje L2 y su aprendizaje (idioma castellano)	—	—		
		3	Literatura y tradición oral de los Pueblos y su aprendizaje (Maya, Garífuna, Xinka o ladino)	—	—		
2	Matemáticas	4	Matemática maya	2	Matemática maya y su aprendizaje		
		5	Estadística aplicada a la educación	—	—		
3	Ciencias naturales, sociales y tecnología	6	Ciencia y Tecnología de los Pueblos II	3	Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la educación en contextos multiculturales		
				4	Medio social y natural y su aprendizaje		
4	Investigación educativa	7	Investigación de conocimientos propios de los Pueblos				
5	Ciencias sociales y formación ciudadana	—	—	5	Ciencias sociales y formación ciudadana y su aprendizaje		
6	Filosofía	—	—	6	Ética profesional del docente bilingüe intercultural		
7	Pedagogía	8	Currículo del nivel de educación primaria bilingüe intercultural	7	Planificación y evaluación del aprendizaje en contextos multiculturales		
		9	Modelos de educación en contextos multiculturales	8	Taller de manualidades y elaboración de materiales bilingües		
		10	Epistemología y Pedagogía de los Pueblos de Guatemala	—	—		
		11	Práctica docente I	9	Práctica docente II	1	Práctica docente III
8	Psicología	12	Psicología evolutiva según cosmovisión de los Pueblos		—		
		—	—	10	Estrategias para necesidades educativas especiales		
9	Productividad y desarrollo	—	—	11	Proyecto de desarrollo educativo y sociocultural (economía familiar y social deberá ser como un componente)	—	—
10	Educación física			12	Educación física (aprendizaje y epistemología de la educación física)		
11	Expresión artística	13	Expresión artística y su aprendizaje				

Tabla 6: Estructura Curricular de la Especialidad de Magisterio Preprimaria Intercultural

No.	Áreas	No.	Subáreas	No.	Subáreas	No.	Subáreas
1	Comunicación y lenguaje	1	Comunicación y lenguaje L1 y su aprendizaje (idioma materno)	1	Comunicación y lenguaje L1 y su aprendizaje (idioma materno)		
				2	Literatura infantil		
2	Matemática	2	Destrezas de aprendizaje I	3	Destrezas de aprendizaje II		
3	Ciencias naturales, sociales y tecnología	3	Conocimiento de su mundo y su aprendizaje	4	Medio social y su aprendizaje		
		4	Cultura e interculturalidad	—	—		
		5	Ciencia y tecnología de los Pueblos II	—	—		
4	Investigación Educativa	6	Metodología de la investigación II	—	—		
5	Filosofía	7	Filosofía de la educación desde la cosmogonía de los cuatro Pueblos	5	Moral y ética profesional		
6	Pedagogía	8	Metodología del aprendizaje	6	Planificación y evaluación de los aprendizajes		
		9	Currículo del nivel de educación inicial	7	Currículo del nivel de educación preprimaria		
				8	Pedagogía de la diversidad		
		10	Práctica docente I	9	Práctica docente II	1	Práctica docente III
7	Psicología	11	Psicología evolutiva	10	Psicología del aprendizaje	—	—
			—	11	Atención a estudiantes con necesidades educativas especiales	—	—
8	Productividad y Desarrollo	12	Productividad y desarrollo y su aprendizaje	12	Proyecto de desarrollo educativo I	2	Proyecto de desarrollo educativo II
9	Educación Física	13	Motricidad y su aprendizaje	13	Educación física y su aprendizaje	—	—
10	Expresión Artística	14	Estimulación artística y su aprendizaje	14	Expresión artística y su aprendizaje	—	—

Tabla 7: Estructura Curricular de la Especialidad de Magisterio Primaria Intercultural

		6º. Grado		7º. Grado		8º. Grado	
No.	Áreas	No.	Subáreas	No.	Subáreas	No.	Subáreas
1	Comunicación y lenguaje	1	Comunicación y lenguaje L1 y su aprendizaje	1	Literatura infantil	—	—
2	Matemáticas	2	Matemática y su aprendizaje	—	—		
3	Ciencias naturales y tecnología	3	Ciencia y tecnología de los Pueblos II	2	Ciencias naturales y tecnología y su aprendizaje		
		—	—	3	Medio social y natural y su aprendizaje		
4	Investigación educativa	4	Metodología de la investigación II	—	—		
5	Ciencias sociales y formación ciudadana	5	Cultura e interculturalidad	4	Ciencias sociales y formación ciudadana y su aprendizaje		
6	Filosofía	6	Filosofía de la educación	5	Moral y ética profesional		
7	Pedagogía	7	Metodología del aprendizaje	6	Planificación y evaluación de los aprendizajes		
		8	Currículo de la educación primaria I	7	Currículo de la educación primaria II		
		9	Pedagogía de la diversidad	—	—		
		10	Práctica docente I	8	Práctica docente II		
8	Psicología	11	Psicología evolutiva	9	Psicología del aprendizaje	—	—
				10	Atención a estudiantes con necesidades educativas especiales		
9	Productividad y desarrollo	12	Productividad y desarrollo y su aprendizaje	11	Proyecto de desarrollo educativo I	2	Proyecto de desarrollo educativo II
10	Educación física	—	—	12	Educación física (aprendizaje y epistemología de la educación física)	—	—
11	Expresión artística	—	—	13	Expresión artística y su aprendizaje	—	—

Tabla 8: Estructura Curricular de la Especialidad de Productividad y Desarrollo

No.	Áreas	No.	Sub Áreas 6º. Grado.	No. períodos	No.	Sub Áreas 7º. Grado	No. períodos	No.	Sub Áreas 8º. Grado	No. períodos
1	Comunicación y Lenguaje	1	Estrategias de la comunicación	3	1	Tecnología de la información y la comunicación	3	—	—	—
		2	Comunicación y lenguaje L2	3	2	Comunicación y lenguaje L3	3	—	—	—
2	Matemática	3	Contabilidad aplicada a la productividad y desarrollo	3	—	—	—	—	—	
3	Investigación Educativa	4	Gestión de proyectos educativos	3	3	Gestión de proyectos comunitarios	3	—	—	—
4	Ciencias Sociales y Formación Ciudadana	5	Realidad socioeconómica de las comunidades: desarrollo de la comunidad	4	4	Formación ciudadana: legislación y compromiso ciudadano	3	—	—	—
5	Filosofía	—	—	—	5	Ética profesional y relaciones humanas	3	—	—	—
6	Pedagogía	6	Estrategias de aprendizaje	3	6	Estrategias de evaluación	4	1	Práctica docente en primaria	30
		7	Productividad y desarrollo y su aprendizaje	3	7	Introducción al currículum	3	2	Práctica docente en el ciclo básico	30
		8	Planificación educativa	3				3	Práctica de desarrollo comunitario	30
7	Psicología	9	Psicología evolutiva	3	8	Psicología del aprendizaje	3	—	—	—
					9	Necesidades educativas especiales	3	—	—	—
8	Administración	10	Administración de empresas	3	10	Gestión escolar	3	—	—	—
9	Ciencias Naturales	11	Alimentación y nutrición y su aprendizaje I	6	11	Alimentación y nutrición y su aprendizaje II	6	—	—	—
10	Productividad*	12	Industria textil y confección de prendas y su aprendizaje*	5	12	Diseño y confección de prendas y su aprendizaje*	5	—	—	—
		13	Artesanías y su aprendizaje	5	13	Artesanías y su aprendizaje II	5	—	—	—
11	Educación Física	—	—	—	14	Educación física	3	—	—	—

Modelo del Subsistema de Formación Inicial Docente –Propuesta–

No.	Áreas	No.	Sub Áreas 6º. Grado.	No. períodos	No.	Sub Áreas 7º. Grado	No. períodos	No.	Sub Áreas 8º. Grado	No. períodos
12	Expresión Artística	14	Estética, arte y decoración aplicada a la productividad	3	—	—	—	—	—	—

* Las subáreas del área de productividad aún continúan en proceso de revisión, análisis y diseño. La mesa acordó ampliar la participación en las actividades de revisión y análisis, para escuchar a delegados de las dos escuelas normales oficiales de educación para el hogar que funcionan actualmente, teniendo como referente lo que se establece para el área de productividad y desarrollo en los CNB del ciclo básico del nivel de educación media y del nivel de educación primaria.

Tabla 9: Propuesta de Horario para la Especialidad de Productividad y Desarrollo, doble jornada para sexto, séptimo y octavo grados

Hora	Periodos
7:30 a 8:10 horas	—
8:10 a 8:50 horas	—
8:50 a 9:30 horas	—
9:30 a 10:00 horas	Receso
10:00 a 10:40 horas	—
10:40 a 11:20 horas	—
11:20 a 12:00 horas	—
12:00 a 13:00 horas	Almuerzo
13:00 a 13:40 horas	—
13:40 a 14:20 horas	—
14:20 a 15:00 horas	—
15:00 a 15:30 horas	Receso
15:30 a 16:10 horas	—
16:10 a 16:50 horas	—

6. Ruta de la etapa preparatoria

6.1. RUTA JURÍDICA

La etapa preparatoria se puede realizar en todas las escuelas e institutos normales existentes y en los centros educativos privados que ofrecen actualmente la carrera de magisterio. Por ser un Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación es necesario elaborar un acuerdo ministerial para darle sustentación legal a los estudios de la carrera. El egresado de esta etapa no está habilitado para el ejercicio de la docencia.

Los docentes y el personal administrativo que labora actualmente en las escuelas e institutos normales poseen el perfil mínimo necesario para laborar en el nivel medio, de acuerdo con la legislación vigente. Por lo tanto, la situación jurídico-laboral no cambia y la estabilidad del personal está garantizada. Será necesario actualizar los puestos docentes contemporáneos con el currículo propuesto y contemplar la contratación de personal para cubrir las demandas de gratuidad.

6.2. RUTA FINANCIERA

Todas las escuelas e institutos normales tienen la infraestructura mínima necesaria para iniciar la implementación de la etapa preparatoria y cuentan con la capacidad para impulsar el Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación. Se requiere de una inversión adicional para desarrollar un proceso de actualización docente en el nuevo modelo, dotación de materiales de apoyo curricular y presupuestar recursos para la contratación de personal docente, técnico y administrativo. Los docentes deben estar nombrados a tiempo completo, en el cual se consideran tanto los periodos efectivos de clase, como periodos para planificación y para administración de las clases. La estimación de los recursos necesarios deberá hacerse en el transcurso del primer semestre del año 2012.

6.3. RUTA TÉCNICA

La implementación del Currículo Nacional Base para la etapa preparatoria se puede hacer en las instalaciones de las escuelas e institutos normales actuales. La formación que tienen actualmente los docentes de las escuelas normales debe complementarse con procesos de actualización, así como con la dotación de materiales de apoyo curricular, para que se implemente el nuevo modelo. Durante el año 2012 deberán realizarse las actividades de actualización docente y el diseño y elaboración de los materiales de apoyo curricular.

6.4. RUTA ADMINISTRATIVA

Las escuelas e institutos normales que solamente formen hasta el bachillerato (etapa preparatoria) pueden continuar ofreciendo el ciclo básico. Esta etapa puede funcionar con la organización administrativa actual.

7. Ruta de la etapa de especialización

7.1. RUTA JURÍDICA

La formación de docentes en la etapa de especialización, bajo la coordinación del MINEDUC, se realizará de forma articulada con la Universidad de San Carlos de Guatemala– mediante la firma de cartas de entendimiento con base en el *Convenio Marco de Cooperación*¹¹ entre el MINEDUC y esta casa estudios–, para monitorear, evaluar, acreditar y titular la formación inicial docente en esta etapa. La acreditación universitaria abrirá la puerta para incorporarse a la carrera docente y continuar estudios a nivel de licenciatura en la USAC o en otras universidades, según se establezca en la implementación del modelo del subsistema de formación inicial docente y se acuerde con dichas entidades académicas, en el marco del SINAFORHE.

La situación jurídica establecida en la Constitución Política de la República y demás normas será respetada; sin embargo, será necesario complementar la legislación que rige la materia con la redacción intersectorial de una *Ley de la carrera docente* (o *Ley de la carrera pública magisterial*, en su caso), en la que queden establecidos los elementos señalados. Además, se deberá tomar en cuenta la carrera administrativa para el personal que labore al servicio de la formación inicial docente, en el marco del SINAFORHE.

También será necesario impulsar una nueva normativa que cree y dicte el funcionamiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Docente y del Sistema Nacional de Información, respectivamente, así como institucionalice permanentemente el subsistema de formación inicial docente.

Estas leyes complementarán el Decreto Legislativo 1485, el cual no sufrirá ningún cambio.

7.2. RUTA FINANCIERA

A partir del año 2012 se hará el proceso de socialización, investigación y preparación que permita determinar las condiciones y necesidades de infraestructura, administrativas, grado académico de los docentes, área de influencia, información de las necesidades y demandas de formación de la región, comunidad sociolingüística y cuestiones técnicas.

7.2.1. Personal docente

En el marco de la nueva legislación que se apruebe (*Ley de la carrera docente o carrera pública magisterial*), será necesario implementar un proceso de nivelación de salarios de acuerdo con el grado académico y evaluación del desempeño, sin afectar las prestaciones y derechos adquiridos. Los docentes deben estar nombrados a tiempo completo, en el cual se consideran tanto los periodos efectivos de clase, como los periodos necesarios para planificación y para administración de las clases.

¹¹ Convenio Marco de Cooperación entre el Ministerio de Educación y la Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC, firmado el 29 de mayo de 2009.

7.2.2. Infraestructura

Las escuelas e institutos normales en los que se implemente la etapa de especialización deben contar con la infraestructura apropiada, de acuerdo a lo normado por la acreditación de instituciones, para el tipo de formación inicial docente que se quiere impulsar. Para el efecto, se deberá identificar durante los años 2012 y 2013 las intervenciones que deban hacerse para que las escuelas que sean identificadas como necesarias cuenten con la infraestructura apropiada.

Es necesario hacer un análisis en el ámbito laboral, para determinar: ¿qué personal se necesita?, ¿qué infraestructura?, ¿cuál es el impacto financiero producto de la implementación del modelo? y ¿cuáles son las necesidades económicas y financieras para implementar el modelo?

7.3. RUTA TÉCNICA

En el año 2012 se deben construir los CNB en todas las especialidades. Los títulos a otorgar en las especialidades de preprimaria y de primaria son cuatro:

- a. Profesorado de educación preprimaria intercultural.
- b. Profesorado de educación primaria intercultural.
- c. Profesorado de educación preprimaria bilingüe intercultural.
- d. Profesorado de educación primaria bilingüe intercultural.

En cuanto a los títulos sobre educación bilingüe, oportunamente se definirá en qué idiomas y cómo se asegurará que todos los docentes sean efectivamente bilingües, es decir dominen las cuatro habilidades lingüísticas en ambos idiomas, (hablar, leer, escribir y comprender) por ejemplo Español-Achí' y Español-Q'echi', entre otros.

Las propuestas de títulos a ser otorgados en las especialidades de Productividad y Desarrollo, Educación Física y Educación Musical aún se encuentran en proceso de análisis y definición.

También es necesario impulsar el programa de formador de formadores con dos componentes. El primero se refiere a la formación complementaria mediante diplomados, actualizaciones, seminarios, videoconferencias y pasantías, entre otros; y el segundo a la formación a nivel universitario: maestrías, doctorados e investigación, por ejemplo, según los requerimientos de las áreas curriculares y debe diseñarse de manera que se corresponda con lo que se norma en la carrera docente. Aquí se incluye la previsión, en el diseño, de programas de formación con base en créditos –acreditación universitaria–. Este programa estará certificado en el subsistema respectivo del SINAFORHE.

El modelo debe implementarse para egresar la cantidad de maestros que necesite el sistema educativo, de acuerdo a un plan de desarrollo educativo.

Debe definirse un proceso de evaluación permanente de la ejecución del modelo, de manera que se tengan previstas las fechas precisas para la revisión y reorganización curricular correspondientes, así como la revisión del resto de componentes del modelo. El proceso de evaluación debe ser definido durante el año 2012.

7.4. RUTA ADMINISTRATIVA

La implementación del modelo del subsistema de formación inicial docente genera una modificación del *status* del docente, no puede afectar, sin embargo, todos los derechos que, por diversas razones, asisten actualmente a los maestros en servicio. El *principio de tutelaridad de los trabajadores* (Art. 103 CPRG; Considerando 4, inciso a, *Código de Trabajo*, Dto. 1441), al inutilizar jurídicamente toda disposición legal (vigente o por crearse) que perjudique los derechos reconocidos de los docentes (por renuncia, disminución, tergiversación, limitación), impide tanto a la autoridad y al mismo empleado, hacer nada que cause desmedro en ellos (Art. 1, Ley Servicio Civil, Dto. 1748).

La relación laboral de dichos docentes (y los derechos que de ella han surgido), en resumen, tienen un “triple candado” constitucional que los protege: una disposición específica que los señala claramente como “mínimos e irrenunciables” (Art. 78 CPRG) ve reforzado su efecto tanto por el *principio de protección ilimitada a los derechos mínimos* (Art. 101 inciso t, CPRG) como por el *principio de irrenunciabilidad de los derechos laborales* (Art. 106 CPRG), garantías genéricas mediante las cuales la Constitución resguarda los derechos existentes de todos los trabajadores del país (tanto del sector privado como del público).

Los centros educativos que implementen la especialización, no han de impartir en adelante el ciclo básico, pues es necesario asegurar la orientación de la inversión en materia de formación docente. Se trata de la implementación de un proceso escalonado.

7.4.1. Administración del establecimiento.

Se debe crear una nueva forma de administración, para que responda a la relación entre universidades y centros de formación, asegurando procesos eficientes acordes al nuevo modelo.

7.4.2. Admisión a la etapa de especialización

Para la admisión a la Etapa de Especialización, se establecerá un perfil y se definirá la demanda real de docentes, para formar la cantidad de maestros que el sistema educativo necesite, según las modalidades, niveles y especialidades.

7.4.3. ¿Pueden ingresar a la etapa de especialización docente los egresados de una carrera diferente al Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación?

Se ha previsto que no, debido a que esta carrera específica les dará elementos importantes de formación y orientación para que decidan sobre la especialidad docente que deseen ejercer, así como sobre la naturaleza de la profesión docente, sus retos e implicaciones. A partir de este momento, se tendrá claro que para ser docente en el país hay que ser –en cierta forma– una persona especial, con una vocación especial, con una misión especial en la sociedad guatemalteca y un rol específico en la construcción de la Nación que queremos.

8. Relación entre la formación inicial docente y la formación continua dentro de la visión del SINAFORHE

8.1. ARTICULACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y LA FORMACIÓN CONTINUA

Una vez definidas la formación inicial docente y la formación continua, en el marco del SINAFORHE, la relación específica es sencilla. La primera deberá alcanzar el nivel que permite la profesionalización docente, en todos los sentidos: crédito, calidad académica, enfoque pedagógico, enfoque curricular y aplicabilidad en aula, entre otros; o viceversa: la profesionalización docente (como un proceso de formación continua) deberá alcanzar el nivel, en todos los sentidos, que tenga la formación inicial.

Se deberá impulsar una nueva normativa que le dé sustento legal al sistema y a la vinculación entre ambos subsistemas. Es conveniente que la mesa técnica de formación inicial docente tenga una representación en la mesa que discute el SINAFORHE, a fin de asegurar una efectiva articulación y vinculación.

8.2. FORMACIÓN CONTINUA Y ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

El acompañamiento pedagógico es similar a la actualización y la formación permanente de los docentes en cuanto a su necesidad. De hecho, es una manera de formación, la cual deberá articularse con el Sistema Nacional de Acompañamiento Escolar (SINAE), con la formación de directores escolares y con el mecanismo de actualización que se establezca para todos los docentes activos en el Sistema Educativo Nacional.

Índice de tablas

<i>Tabla 1: Duración de la formación inicial de docentes en Guatemala y otros países del mundo</i>	9
<i>Tabla 3: Distribución de la Etapa Preparatoria en períodos de cuarenta minutos</i>	26
<i>Tabla 4: Estructura Curricular de la Especialidad de Magisterio Nivel Inicial y Preprimaria Bilingüe e Intercultural</i>	27
<i>Tabla 5: Estructura Curricular de la Especialidad de Magisterio Nivel Primaria Bilingüe e Intercultural</i>	28
<i>Tabla 6: Estructura Curricular de la Especialidad de Magisterio Preprimaria Intercultural</i>	29
<i>Tabla 7: Estructura Curricular de la Especialidad de Magisterio Primaria Intercultural</i>	30
<i>Tabla 8: Estructura Curricular de la Especialidad de Productividad y Desarrollo</i>	31
<i>Tabla 9: Propuesta de Horario para la Especialidad de Productividad y Desarrollo, doble jornada para sexto, séptimo y octavo grados.....</i>	32



Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.P., Novak, J. y Hanesian, H.
1983 *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 1ª ed. México: Trillas, México.
- Cuenca, R.
2005 "La formación docente en América Latina y el Caribe. Tensiones, tendencias y propuestas". En *El desafío de formar los mejores maestros. Situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes*. Bogotá: OREALC-UNESCO y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala V. (comps.)
2007 *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: GTZ, Inwent y Morata Editores.
- Delors, J. et al.
1996 *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana y Ediciones UNESCO.
- PREAL y FLACSO Guatemala
2010 *Textos para el debate educativo. Texto No. 1. Formación docente*: Guatemala: FLACSO.
- Hargreaves, A.
1999 *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata editores. Tercera edición.
- Ministerio de Educación de Guatemala, MINEDUC
2007 *Currículum Nacional Base de Formación Inicial Docente del Nivel Primario*
s.f. *Subsistema de Formación Inicial. Diagnóstico*.
- 2009 *Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural*. Guatemala: DIGEBI.
- Mortimore, P.
1998 *The road to improvement: Reflections on School Effectiveness*. Lisse and Exton, Pennsylvania: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media
2008 *Bases para el Diseño del Sistema Nacional de Formación Docente en Guatemala*
- Universidad Rafael Landívar (Ed.)
2005 *Censo de Escuelas Normales en Guatemala 2004*. Guatemala
- Zamora, J.
2011 *Lento viene el futuro para la formación docente. Crónica de una transformación en proceso*. Guatemala.

Anexo

Cronograma de implementación

Año 2012:

- Creación de condiciones para la implementación.
- Socialización de la propuesta del modelo.
- Capacitación sobre el modelo, específicamente sobre la etapa preparatoria.
- Definición de los perfiles que deben llenar los docentes de cada etapa.
- Investigación sobre el recurso humano, infraestructura, ubicación, sector sociolingüístico, desarrollo económico y social, y área de influencia de cada normal.
- Diseño y reproducción de los materiales de apoyo curricular para la etapa preparatoria.
- Inicio de la negociación de los convenios y acuerdos con la Universidad de San Carlos de Guatemala sobre la etapa de especialización. Es necesario que para la especialización se tomen en cuenta los créditos necesarios para que el proceso tenga el reconocimiento y aval de la casa de educación superior (homologación, incorporación, equivalencias u otras figuras que correspondan).
- Establecimiento del periodo y del proceso para evaluación del modelo.

Año 2013:

- Inicio de la Etapa Preparatoria.
- Identificación de las escuelas e institutos normales que ofrecerán la etapa de especialización.
- Inicio de la etapa de profesionalización para los docentes formadores de formadores, que no llenen las calidades profesionales para la etapa de especialización.
- Diseño de los materiales educativos para la etapa de especialización.

Año 2014:

- Capacitación y actualización en la especialidad.
- Reproducción de los materiales de apoyo curricular para la etapa de especialización.

Año 2015:

- Inicio de la etapa de especialización.





USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA

**REFORMA
EDUCATIVA
EN EL AULA**

**UNIVERSIDAD
DE SAN CARLOS
DE GUATEMALA**

**ESCUELA DE FORMACIÓN
DE PROFESORES DE
ENSEÑANZA MEDIA**



**Carrera Docente,
Parte Académica
y Técnico-Administrativa**

Propuesta de Carrera Docente, Parte Académica y Técnico-Administrativa

Contratista:

Juárez y Asociados, Inc.

Preparado por:

Oscar Hugo López Rivas, EFPEM/USAC
Autor

Con la participación y consenso de:

Joviel Acevedo Ayala, STEG/ANM
Eduardo Herrera Cifuentes, STEG/ANM
Rodrigo Hernández, STEG/ANM
Osvaldo Pérez Elías, STEG/ANM

En el marco de la subvención con la Escuela de Formación
de Profesores de Enseñanza Media
de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Guatemala, septiembre de 2011

Este material ha sido elaborado bajo la Orden de Trabajo No. EDH-I-05-05-00033 de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Misión Guatemala (USAID/G), con Juárez y Asociados: proyecto **USAID/Reforma Educativa en el Aula**, y en apoyo al Convenio de donación de objetivo estratégico No. 520-0436.7, "Inversión Social: personas más sanas y con mejor nivel de educación".

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente los puntos de vista de USAID o del Gobierno de los Estados Unidos de América.

Agradecimientos:

Por su aporte para la construcción de esta propuesta.

Angela Hori Herrera

Percy Rodolfo Méndez

Heriberto Cano Arreaga

Raquel Montenegro

Índice

Resumen Ejecutivo.....	4
Presentación	5
1. Antecedentes de la profesión docente en Guatemala	7
2. Justificación de la creación de la Carrera Docente en Guatemala	9
3. El desarrollo profesional docente entendido dentro del marco de la presente propuesta.....	10
4. Aspectos generales de la Carrera Docente	19
Definición de Carrera Docente.....	19
Objetivos	19
Principios	20
Estructura de la Carrera Docente	21
Categorías y niveles de la Carrera Docente	21
Objeto, aplicación y naturaleza de la Carrera Docente	25
Procedimiento de ingreso a la Carrera Docente	26
Mecanismos de promoción a las categorías y niveles de la Carrera Docente	28
Proceso de ascenso en la Carrera Docente	29
Retiro de la Carrera Docente	29
El escalafón magisterial establecido en el Decreto 1485 del Congreso de la República de Guatemala y la Carrera Docente	30
La Ley de Carrera Docente y la Ley de Servicio Civil	30
Beneficios que representa la Carrera Docente para el docente	30
Escala salarial, incentivos y asignaciones diversas	31
El proceso de evaluación en el marco de la Carrera Docente	33
Proceso de inserción y capacitación docente	34
Junta de la Carrera Docente	35
Tribunal de la Carrera Docente	37
La administración de la Carrera Docente	38
Derechos, deberes y sanciones en el marco de la Carrera Docente	39
Consideraciones finales	41
Glosario	41
Bibliografía	43
Proyecto (Iniciativa) de Ley	44

Resumen ejecutivo

La propuesta de Carrera Docente, parte académica y técnico-administrativa, busca que los docentes cuenten con un sistema que les permita crecer y desarrollarse profesionalmente, de forma tal que la profesión docente se distinga social y académicamente, otorgándosele la valoración y dignificación que le corresponde como una profesión que contribuye al desarrollo cultural y social de los pueblos.

La carrera inicia cuando los docentes presenten el perfil académico requerido para ingresar por estricto concurso de oposición, en el cual acrediten méritos y credenciales, además de conocimientos y cualidades profesionales. Después, se espera que logren ascensos según los estudios que los docentes realicen a nivel de grado y postgrado, siempre que éstos sean afines a la tarea y nivel en donde se desempeñan. Cada uno de estos ascensos significará para los docentes aumentos salariales; asimismo, se propone un plan de incentivos vinculados a otras tareas fundamentales, por ejemplo: traslados, designación como tutores, becas al extranjero, entre otros.

También se presenta la parte técnico-administrativa; es decir, para desempeñarse en posiciones de esta naturaleza (técnicas y administrativas) deberá ingresarse a la carrera docente, parte administrativa, por la misma puerta: la docencia; luego, de acuerdo con los requerimientos y la formación específica, podrá optarse por puestos administrativos o técnicos, según sea el caso. De esta manera se garantiza que los docentes puedan aspirar a estas opciones laborales, y así propiciar la mejora de la administración educativa y de la educación en general.

La propuesta contiene, entre otros componentes, la forma como se ve el desarrollo profesional del docente en el marco de la Carrera Docente; luego, se presentan aspectos generales, para ubicar temáticamente el sentido de la propuesta y del contexto donde se aplicará. Posteriormente, se incluyen aspectos procedimentales relacionados con la Carrera en referencia, para, después, incorporar aspectos operativos y administrativos. Al final de este texto se presenta la normativa que daría vida jurídica al tema en referencia.

Esta propuesta constituye el resultado de un acuerdo entre la Universidad de San Carlos de Guatemala, a través de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, y del Sindicato de Trabajadores del Magisterio Nacional, con el auspicio del Proyecto de Reforma Educativa en el Aula de la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.

Se espera, con la propuesta, enriquecer el debate y, de esa forma, aportar soluciones a un ingente problema en el sistema educativo.

Presentación

Guatemala debe asumir un compromiso con la educación. Como país, aspiramos a ubicarnos entre los países en un lugar privilegiado en el tema educativo, que garantice relaciones sociales armónicas y de calidad. Para lograr esas aspiraciones, todo lo que hagamos en el sistema educativo y, sobre todo, en la formación de los docentes, constituye un factor fundamental. Las acciones educativas inician en la familia y se consolidan en la escuela. En ese marco, el maestro juega un papel protagónico, pues se convierte en el centro de ese proceso. No basta con que reciba mejor salario, que exista mayor cobertura en el sistema ni que haya más maestros. Es necesario lograr transformaciones que vayan desde la calidad de la formación de los maestros hasta la reforma del currículum educativo en las escuelas que forman maestros y que incluyan cambios en la inversión en infraestructura adecuada para el proceso educativo. Se requiere de acciones que mejoren la imagen del maestro y de la profesión docente; acciones que hagan de ésta una profesión digna y valorada en la sociedad.

Se presenta esta propuesta con el objetivo de que la Carrera Docente sea el medio idóneo para el reclutamiento y selección de los maestros y, con ello, asegurar que las personas más preparadas ocupen los puestos docentes, técnicos y administrativos de la educación. Ésta constituye una verdadera reforma al sistema educativo nacional, ya que, en el pasado, los puestos docentes eran obtenidos por recomendaciones, tráfico de influencias, nepotismo, amistades, entre otros medios; es decir, no existían criterios técnicos para la selección, permanencia, ascensos y retiro de la actividad docente, técnica y administrativa; a pesar de que se creó la norma que establece el proceso de los concursos de oposición, esto todavía dista de ser un proceso totalmente terminado.

En los momentos actuales, este objetivo se torna urgente, ya que los índices de desarrollo humano nos delatan como una sociedad atrasada y en deuda, en donde los niveles de calidad educativa son ampliamente discutidos por la deficiencia de la misma; todo lo anterior hace ver que el modelo educativo es caduco, por lo que se trabaja para mejorarlo, en este caso, por medio de la formación docente. Por lo tanto, se requiere de un nuevo tipo de maestro, que se distinga por su formación, y que, además de la vocación hacia la docencia, sea valorado, reconocido, dignificado y que encuentre en la carrera magisterial una oportunidad para crecer y desarrollarse como persona, al mismo tiempo que logre sus metas y objetivos en la formación de las nuevas generaciones.

Con esta propuesta de Carrera Docente se brinda la oportunidad de que en el sistema educativo se seleccione a los profesionales de la educación que se desempeñen como docentes o en posiciones técnicas y administrativas, por su formación, por su desempeño, conocimiento y experiencia. Se pretende que el maestro vea en su profesión una forma de vida que le dignifique y que le estimule. En ese orden de ideas, la Universidad de San Carlos de Guatemala, a través de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM- y la Asamblea Nacional del Magisterio -ANM-, por medio de sus principales dirigentes, en múltiples reuniones llegó a acuerdos que se presentan en esta propuesta a la sociedad y al Ministerio de Educación, para su análisis y posterior implementación. Quede constancia del agradecimiento al proyecto Reforma Educativa en el Aula de la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional -USAID-, por el patrocinio para el diseño de la propuesta.

Estuardo Gálvez Barrios
Rector de la Universidad de San Carlos de Guatemala

I. Antecedentes de la profesión docente en Guatemala

Se presentan algunos datos con los cuales se resalta el contexto de la formación docente en Guatemala. Se considera al obispo Francisco Marroquín como el primer maestro de Guatemala¹; mientras que la educación primaria, media y superior inician en Guatemala durante la Edad Media, controladas, en su totalidad, por españoles. La primera escuela primaria de Guatemala surge entre 1532 y 1534², denominada Escuela de Primeras Letras. Más adelante, la educación media registra su inicio en 1548, con la creación de la cátedra de gramática latina³; luego, en 1676⁴ nace la Universidad en Guatemala. En todos los casos, los primeros profesores fueron españoles pertenecientes a alguna orden religiosa.

Tiempo después, la primera escuela normal en Guatemala fue creada en 1835, por iniciativa del Gobierno del doctor Mariano Gálvez⁵; las escuelas normales se incrementaron en número durante el gobierno de Justo Rufino Barrios, especialmente luego de 1877. Es importante destacar que desde 1922 se viene discutiendo sobre trasladar la formación de maestros de educación primaria a nivel superior; eso motivó que en 1929 se creara la escuela normal superior, que fue clausurada en 1932; ésta pretendía preparar a los maestros del nivel primario con dos años de estudios superiores⁶.

En 1945 fue fundada la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, con lo cual se dio inicio a la formación de profesores de enseñanza media; esta tarea se amplió con la creación, en 1968, de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de esta Casa de Estudios Superiores. No obstante, la formación de profesores de preprimaria y primaria no se transforma. Luego de un reciente análisis, vuelve a surgir la idea y la necesidad de trasladar la formación de profesores de preprimaria y primaria al nivel superior y, consecuentemente, la necesidad de transformar las escuelas normales.⁷

En 2003 se autoriza, mediante el acuerdo ministerial número 923, el traslado de las escuelas normales al nivel superior y se les da acreditación universitaria.⁸ Paralelamente, el Gobierno impulsa un programa de profesionalización del magisterio nacional, que involucra a tres universidades del país: la Universidad de San Carlos de Guatemala, la Universidad Panamericana y la Universidad Mariano Gálvez; más de 50,000 maestros se matricularon; sin embargo, este programa, apenas finalizó el primer semestre, fue clausurado. Con el referido programa se

1. Carlos González Orellana. Historia de la educación de Guatemala, página 69

2. Op. cit. pág. 71

3. Op. cit. pág. 97

4. Op. cit. Pág. 110

5. Op. cit. Pág. 196

6. Bienvenido Argueta. Censo de Escuelas normales en Guatemala. Pág., 4. Refiere a Carrillo Ramírez Alfredo, (1971) Evolución Histórica de la educación en Guatemala tomo I, Serviprensa Guatemala, Mardoqueo García Asturias, (1988) Cien años de Normalismo 1830-1930 Serviprensa Guatemala, Carlos González Orellana (1970) Historia de la educación de Guatemala, Editorial José de Pineda Ibarra. Guatemala.

7. Op. Cit pág. 4

8. Op. Cit pág.5

pretendía dar formación universitaria al magisterio en servicio, en los niveles de preprimaria, primaria y a quienes ejercían la función administrativa de la docencia, es decir, a los directores de los centros educativos de esos niveles.

En 2008, la Universidad de San Carlos de Guatemala, a través de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media –EFPEM- y el Sindicato de Trabajadores de la Educación –STEG-, presentó al Ministerio de Educación el documento “Bases para el Diseño del Sistema de Formación Docente en Guatemala” -conocido como el Libro Azul-, en donde se plantean, entre otros aspectos, lineamientos consensuados con la dirigencia magisterial en relación a temas álgidos como la reforma a la formación inicial, la formación continua, la dignificación económica del maestro que estudia, la formación de formadores, el licenciamiento y acreditación de las entidades formadoras, la investigación y tecnología para la formación docente y la administración del Sistema de Formación Docente. Esa iniciativa es bien recibida por las autoridades de turno y, a partir de ella, se crea el SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN DEL RECURSO HUMANO EDUCATIVO -SINAFORHE-. En ese marco, se instalan dos importantes mesas técnicas; la primera, dedicada a la formación inicial docente -FID- y la segunda a formación continua docente -FCD-. Ambas se integran por representantes de distintos sectores.

Una de las aportaciones inmediatas de la mesa de formación continua, fue la creación del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente -PADEP/D-, en el año 2008, en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala, con el propósito de trasladar al nivel superior la formación de los maestros en servicio en el sector público. El programa inició en los 45 municipios con mayores rezagos de pobreza en el país, y en 2009 se amplió a 55 municipios más. De éste se graduaron ya los primeros 2,543 maestros que pertenecen a la primera promoción; este es un hecho *sui generis* en la historia educativa de nuestro país y cambia la dinámica de la formación docente, pues ahora se está formando, a nivel superior, a profesores en servicio, ofreciéndoles un título universitario a nivel intermedio, con especialidad en preprimaria o primaria.

Derivada de la creación de estas especializaciones, surge la urgencia de crear un modelo de Carrera Docente que estimule los estudios universitarios, como un componente fundamental que privilegie la profesión docente.

Hasta ahora no existe un instrumento legal que motive al docente en servicio a cursar estudios universitarios; más bien, muchos de ellos estudian para luego dedicarse a otra labor o trabajar en otro nivel educativo. Muchos consideran la docencia como una oportunidad laboral de medio tiempo que les permitirá cumplir otros sueños y metas profesionales.

En 1961, el Congreso de la República promulgó el Decreto 1485, Estatuto Provisional de los Trabajadores del Estado, Capítulo de la Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional; mediante éste se regula y se dignifica la profesión docente, pues se aprueban formas de ascenso por tiempo de servicio y se establecen otras condiciones administrativas laborales que

favorecen al docente. Este instrumento es considerado por el magisterio nacional como una conquista irrenunciable. Fue modificado en 2004 por el mismo Congreso de la República de Guatemala; en esta ocasión se redujo el tiempo para el ascenso, de 5 a 4 años; éste constituye un suceso motivador para el docente en servicio.

Como quedó anotado, en la actualidad no se cuenta con ningún instrumento legal que estimule los estudios universitarios de los docentes. Partiendo de ello, la Universidad de San Carlos de Guatemala suscribió un convenio de cooperación con el Proyecto Reforma Educativa en el Aula de la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, y auspició a través de él, la elaboración de una propuesta de Carrera Docente, con su respectiva iniciativa de ley, con el propósito de llenar dicho vacío y propiciar el incremento de la formación docente, y, consecuentemente, de la calidad educativa.

2. Justificación de la creación de la carrera docente en Guatemala

Como país, debemos tener claro que la tarea de maestro reviste una importancia incalculable, pues en él recae la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones. La familia y la escuela son dos de las instituciones más importantes en una sociedad; si una de las dos falla, las consecuencias son lamentables, pero si las dos lo hacen, las consecuencias son catastróficas, tal como sucede en la actualidad. Hay crisis en la familia y en la escuela, y los resultados se observan a diario en las calles. Si, como país, aspiramos a desarrollarnos, debemos apostar por estas instituciones (la familia y la escuela), empezando por los maestros, quienes con su formación, su conducta y su desempeño aseguran mejores resultados en los procesos educativos.

Los guatemaltecos aspiramos a que la educación sea creativa, emprendedora, ética, que prepare para la incertidumbre, que busque el desarrollo de la persona humana y de la sociedad en su conjunto, que permita al ser humano vivir en armonía con sus semejantes y con la naturaleza; una educación para la vida y el desarrollo. En el camino para lograr todo lo anotado, el maestro juega un papel preponderante, y para hacer que su rol sea de mayor impacto, debe empezarse por mejorar su formación; además, es urgente dignificarlo por intermedio de incentivos, en el marco de la Carrera Docente; también es importante valorar la profesión magisterial, como tal.

La imagen y valoración del maestro han ido decayendo. Hace algunas décadas, el maestro era bien reconocido por su formación, su liderazgo y por su vinculación con la comunidad; además, desempeñaba un papel de mucha proyección comunal. Ante esta situación, las autoridades educativas del más alto nivel deben asumir el compromiso de buscar el rescate de la profesión docente.

En la actualidad, el sistema educativo escolarizado, y en particular lo referente a la formación docente, enfrenta una realidad compleja, ya que los maestros que estudian lo hacen con la intención de retirarse del magisterio; es decir, se matriculan en las universidades en carreras que les permitan mejores horizontes, o bien, carreras en el ámbito educativo, pero para

desempeñarse en otros niveles o áreas de la administración educativa. De esa cuenta, buenos maestros buscan la forma de retirarse del nivel en donde se desempeñan, porque el magisterio no genera estímulos salariales ni académicos; en otros casos, por carencia de vocación. En ese orden de ideas, los maestros siempre buscan mejores derroteros y no siempre el sector educación es para ellos la única opción.

En su libro, *A pesar de todo optimistas*, Virgilio Álvarez cita lo que algunos maestros respondieron cuando se les preguntó acerca de por qué estaban en el magisterio: “la mayoría decía está por vocación; sin embargo, al profundizar se concluía que era más como una transición, mientras más corta mejor; para alcanzar mayores y mejores satisfacciones”.⁹ Laboralmente, para la mayoría, el magisterio es atractivo porque ofrece estabilidad; no obstante, esa estabilidad, en muchos casos, genera conformismo y estancamiento que afecta al sistema educativo. Otros son maestros por tradición familiar; porque sólo esa carrera es accesible, o porque “el maestro sabe de todo un poquito” y con esa formación los contratan en los bancos o en las oficinas administrativas de dependencias diversas.

Otro aspecto importante que debe regularse es la carrera técnico-administrativa del docente; actualmente no existen incentivos para ejercer un puesto administrativo en la escuela; por ejemplo, ser director de una escuela puede representar más trabajo pero no mejor salario, con la consecuente desmotivación; a esto hay que agregarle que, muchas veces, simultáneamente sigue ejerciendo su labor docente. El vacío de la carrera técnico-administrativa se observa en todos los niveles, pues no existe un perfil definido para ocupar los espacios en los niveles distritales, departamentales, nacionales y en los vice despachos; no se cuida que el profesional seleccionado para el puesto haya tenido un conocimiento previo y profundo del sistema educativo; éste es otro factor que hace perder el interés del docente por la administración de la docencia.

Por lo expuesto, es urgente crear un mecanismo legal para que la selección de maestros de nuevo ingreso se realice con base en su formación, que debe ser universitaria intermedia, y cumplir con estándares altos. Cuando el maestro ya ha ingresado al sistema, debe continuar su formación profesional en las universidades, en programas apropiados, y desarrollar otras habilidades para desempeñarse mejor como docente. Como complemento, a ese recorrido académico y formativo, se deben otorgar incentivos salariales y laborales que sean oportunos y motivadores. Para el ingreso a la parte técnico-administrativa, también deben demostrarse calidades académicas y experiencia en el ejercicio de puestos; de esa cuenta, se busca garantizar idoneidad y conocimiento.

3. El desarrollo profesional docente entendido dentro del marco de la presente propuesta

El desarrollo profesional del docente es visto en esta propuesta como un proceso continuo y permanente, que surge con la formación inicial, continúa con el inicio del desempeño en la escuela y se fortalece durante todo su recorrido laboral y profesional; esto sustenta la idea

⁹ Ver Virgilio Álvarez *A pesar de todo optimistas*, Flacso Guatemala, Serviprensa 2009, pág. 175

de que el maestro necesita de formación acorde a cada momento de su carrera profesional.

Para lograr el desarrollo profesional docente deben transformarse las escuelas normales, y así garantizar que la formación inicial cuente con una orientación adecuada, tomando en cuenta el currículum, el enfoque, la duración y el nivel en donde es ofrecida. Debe cambiarse la concepción, ya muy generalizada, de que cualquiera puede ser maestro, que esa profesión sirve para todo; o aquel decir que, “aunque sea de maestro se puede trabajar”.

La masividad con que se ha ofrecido la carrera de magisterio en nuestro país es evidente, pues en las 417 escuelas normales¹⁰ existentes se gradúan anualmente más de veinte mil maestros y el Gobierno sólo oferta cerca de 4,000 plazas nuevas al año; esa situación provoca que miles y miles de maestros estén desempleados y, consecuentemente, se dediquen a cualquier actividad laboral; esto crea la idea de que ser maestro permite desempeñar cualquier oficio o trabajo y ocasiona que esta profesión pierda su valor y reconocimiento social.

Nosotros compartimos la idea de que no cualquier persona puede ser maestro y no cualquier institución está en condiciones de formar maestros. Las instituciones formadoras de maestros deben garantizar buen nivel para certificar y acreditar sus programas, de tal forma que logren alcanzar los niveles necesarios para ofrecer con calidad este tipo de formación. El magisterio es, sin duda, una de las profesiones más importantes para la sociedad.

En la actualidad, somos uno de los pocos países que todavía forman maestros en el nivel medio; tres años de estudio bastan para convertirse en docente, pero existe un gran reclamo en cuanto a que lo que se enseña en la escuela normal no es compatible con lo que en la práctica docente se hace necesario. Por lo tanto, la formación profesional docente debe responder a la búsqueda de acuerdos con las universidades del país, para lograr una formación inicial desde la universidad; obviamente, esto sería aplicable para las nuevas generaciones de maestros; empero, los docentes en servicio deberán participar en un programa de amplia cobertura para lograr la profesionalización docente que les permita alcanzar las competencias y conocimientos requeridos al desempeñarse en el sistema educativo y, por consiguiente, lograr la calidad educativa por todos esperada.

Actualmente, existen duras críticas de varios sectores hacia la formación continua desarrollada en forma de talleres o cursos de capacitación: se dice que por medio de estas actividades no se cubren las necesidades de formación de los docentes; que, como se ha mencionado antes, parecen ir dirigidas a cómo trabajar en el aula con sus alumnos en situaciones reales. Al respecto, se han iniciado esfuerzos en la implementación de programas de desarrollo profesional docente desde universidades; no obstante, al ritmo en que se avanza, transcurrirían muchos años para cubrir a la totalidad de los profesores en servicio. A pesar de las dificultades, estos esfuerzos son meritorios, sobre todo por los consensos alcanzados con los

¹⁰ Datos obtenidos en la Dirección General de Calidad Educativa del Ministerio de Educación de Guatemala, año 2011, específicamente en la Subdirección de Formación Docente.

sectores dirigentes y su vinculación en la toma de decisiones respecto de la concepción y el desarrollo operativo de los mismos. Estos aspectos, sumados al reconocimiento universitario, deben continuar y fortalecerse mediante una política de Estado sostenible.

Es importante señalar que el desarrollo profesional del docente, además de la formación inicial de carácter superior, deberá pasar por un proceso de formación continua en servicio, que se plantea en las etapas siguientes:

- **La inducción para el maestro que inicia en la docencia.** En este contexto juega un papel relevante el profesor tutor; esta tarea será desempeñada por un profesor distinguido, ya sea de la misma escuela o de otra. Su función será apoyar al profesor de reciente ingreso, en aspectos administrativos y docentes, para introducirlo a la profesión docente. Esta figura es una de las que más resultados satisfactorios han aportado bajo el sistema de *maestros aprendiendo juntos*.¹¹ En este proceso de inducción podrán aplicarse metodologías tutoriales y la tutoría en situaciones reales.
- **Actualización docente.** Todos los docentes, cualquiera que sea su nivel, deben participar en el proceso de actualización, el cual debe programarse durante un tiempo definido, publicado y anunciado anualmente, con carácter obligatorio. El principal propósito de éste será formar al docente, según sean los avances de la ciencia y la tecnología, para enfrentar la realidad de la práctica docente en el aula y en la escuela.

Un ejemplo evidente es la formación tecnológica del docente, la cual se hace urgente; para la reflexión se presenta la siguiente cita:

“El mundo de las tecnologías de la información y la comunicación con las posibilidades que ofrece de conectarse y desconectarse, manteniendo el anonimato o incluso inventándose una falsa personalidad para existir únicamente como una realidad virtual, es un buen ejemplo de un mundo en el que los lazos interpersonales son muy débiles, cambiantes, fluidos, inconstantes. Este carácter movedizo de las sociedades del presente se distingue por la privacidad y falta de compromiso duradero con proyectos sociales y, por supuesto, con otras personas.

*El compromiso social firme, la construcción de lo comunitario, se reemplaza por la estética del consumo y por relaciones efímeras, por una vida líquida. Lo efímero y la rapidez son dos notas idiosincrásicas de las sociedades de consumo del presente. Los teléfonos móviles, los iPods, dos de los instrumentos de mayor consumo en la actualidad, son ejemplos de un mundo en donde cada día importa más la velocidad, el diseño, la falta de peso, y la posibilidad de ser sustituido inmediatamente por el modelo siguiente, todavía de mayor capacidad, rapidez y menor peso y volumen. Las necesidades que genera esta sociedad nunca se satisfacen plenamente”.*¹²

Esta realidad hace que el docente tenga, frente de sí, a un alumno al que no le enseñaron a tratar; a quien no entiende en cuanto a sus relaciones y a su forma de aprender; un alumno que ha crecido y se está desarrollando en un mundo tecnológico que muchos maestros desconocen, pero que se hace necesario entender y ayudar. Por lo tanto, eso invita a generar procesos de formación que permitan actualizarse en aspectos novedosos y de interés en el proceso educativo.

- **Profesionalización docente.** Se entenderá como un proceso que busca darle al profesor en servicio el nivel de formación superior que le permita cumplir con las expectativas de la formación inicial superior que se establecen para la carrera docente, según las categorías y niveles respectivos. Éste es un proceso temporal, porque cuando ya todos los profesores en servicio hayan recibido su formación inicial docente en la universidad, ya no será necesario.

Sin embargo, existe otra variante de la profesionalización que se intenta plantear en forma permanente, entendiéndose este proceso como una manera de ir formando al maestro en otros niveles de educación superior estrictamente relacionados con su tarea docente en el nivel en donde se desempeña. Esto significa que el profesor, por iniciativa propia, podrá matricularse en las universidades para alcanzar los grados académicos de licenciatura, maestría o especialidad, y doctorado en carreras relacionadas directamente con su profesión y con el nivel y especialidad en donde trabaja. Toda esta formación, más su desempeño, le garantizarán incentivos salariales y el desempeño de otros puestos en la administración o en el nivel técnico del sistema educativo. Por lo tanto, las universidades deberán crear los programas que respondan a esta necesidad.

- **Acompañamiento pedagógico.** Se busca que este proceso esté presente en cada uno de los momentos anteriores, convirtiéndose en una franja de apoyo a la tarea docente, técnica o administrativa. El acompañamiento pedagógico constituye una reforma sustantiva en el sistema educativo, de manera que el acompañante o asesor pedagógico juega un papel protagónico en cada uno de los momentos señalados supra, acompaña al tutor y al maestro, participa directamente en los procesos de actualización, profesionalización y perfeccionamiento docente. El acompañamiento pedagógico es una aportación e innovación importante en el desarrollo del docente.

Se intenta, con el desarrollo docente, hacer de la docencia una profesión digna, y no seguir alimentando la idea de que el magisterio no es una profesión. En todas las profesiones existen redes, grupos de apoyo, juntas de profesionales o colegios profesionales que buscan formas de compartir sus experiencias y problemas para mejorar su desempeño, tal el caso de los médicos, acerca de quienes constantemente se oye decir: los médicos de determinado centro tuvieron una junta para evaluar una serie de síntomas y signos en un paciente, a fin de determinar el mejor tratamiento. Sin embargo, en el sector docente no escuchamos que se

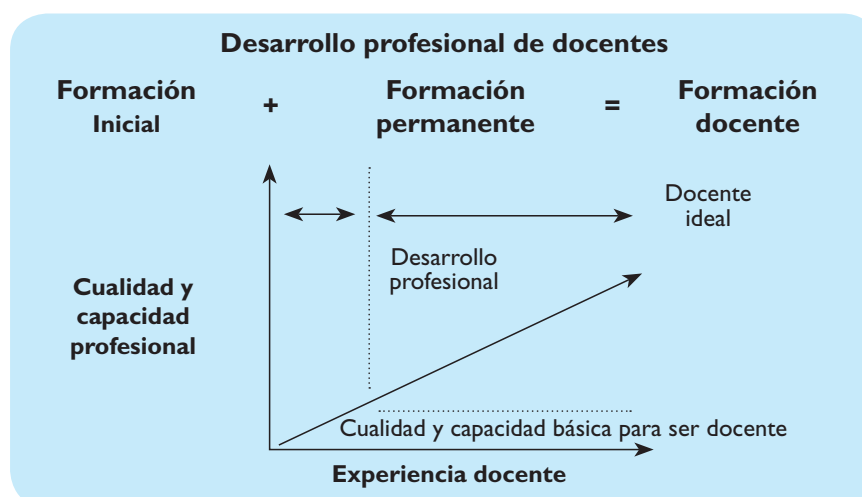
diga que hubo una junta de docentes para determinar cómo enseñar mejor la suma o cómo resolver el tema de la comprensión lectora, de la ortografía o por qué los niños no mejoran su caligrafía. El maestro trabaja en solitario, aisladamente, y eso debe cambiar; el docente debe trabajar en redes, debe aprender de los demás y generar formas de crecimiento colaborativo.

Además, se busca con el desarrollo profesional docente hacer que el magisterio se considere como una de las profesiones mejor calificadas en la sociedad, más atractivas, valoradas y respetadas. Por lo tanto, la Carrera Docente y el desarrollo profesional docente se vinculan en forma directa, en la medida en que con ambos se pretende aumentar la formación del docente, en aras de alcanzar y mejorar la calidad educativa.

La Carrera Docente evita la pérdida de los buenos maestros o que ellos se dediquen a otras funciones, como es común, pues muchos docentes con buen desempeño deciden abandonar esta tarea porque reciben malos salarios y no son valorados ni reconocidos como poseedores de una profesión digna para la sociedad. Ellos prefieren estudiar para, luego de graduarse, retirarse del magisterio; en algunos casos se trasladan a la educación privada o a puestos directivos en el mismo sistema.

La Carrera Docente viene a ser una propuesta de desarrollo profesional, basada en formación académica, que promueve desempeño docente y promueve a partir de ello, categorías que implican incentivos salariales y laborales que permitan al maestro sentirse cómodo y digno con la profesión.

La Carrera Docente, como desarrollo profesional, puede representarse en el siguiente esquema.



Fuente: Adaptación del esquema presentado por Toshio Murata, experto de la Agencia de Cooperación Japonesa

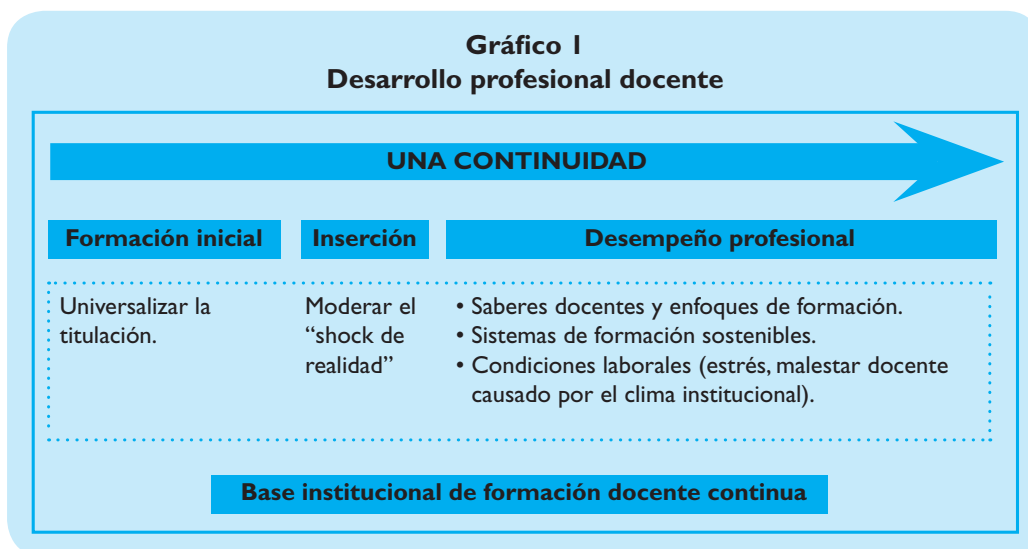
Se entiende, en consecuencia, que el docente ideal es producto de varios procesos en los que las cualidades y la capacidad básica para ser docente se logra a partir de los conocimientos y habilidades desarrollados en la formación inicial, los cuales se aumentan y acrecientan con formación académica permanente, así como una combinación de experiencias, producto del ejercicio de la docencia. Esto viene a potenciar un mejor desempeño y, de esa cuenta, se fortalece a la profesión docente, abriendo el camino hacia su valoración, reconocimiento social y dignificación.

De igual forma, esos elementos combinados pueden favorecer el desempeño en posiciones administrativas o técnicas hacia la consolidación del sistema educativo, en su elemental estructura y funcionalidad.

El desarrollo profesional del docente, para que ejerza cambios en la enseñanza, se caracteriza por centrarse en la necesidad de aprendizaje de los alumnos. Es importante señalar que debe *formarse a los docentes no para lo general sino, principalmente, para lo particular*.¹³

Experiencias, como visitar a otras escuelas, en otras ciudades y contextos, son positivas porque ayudan al profesorado a cuestionar su cotidianidad.¹⁴

A continuación se presenta el gráfico que, sobre este tema, elaboró Severo Cuba.



Fuente: Severo Cuba. Profesión docente en América Latina, página 131

¹³ Ver el comentario de Carlos Marcelo García. Centrar la formación docente en las necesidades de los estudiantes y las prácticas de enseñanza, o la ponencia: Desarrollo Profesional Continuo y Carrera Docente en América Latina, presentada por Flavia Terigi, Lima Perú, marzo de 2007.

¹⁴ ídem

En esta perspectiva, se considera el desarrollo profesional docente como una continuidad: principia con la formación inicial a nivel universitario (como se espera que suceda en Guatemala) que ofrezca una generalización en la titulación de los docente. Luego, se propone un proceso de inserción o inducción al primer ingreso al magisterio, para, como lo señala Severo Cuba, moderar el shock de la realidad, es decir, hacer más fácil el acomodo a la nueva tarea o hacer más fácil inicio, para, después, plantear la forma como se presenta el desempeño profesional; y aquí también Cuba plantea la necesidad de interrogarse acerca de los saberes docentes, enfoques de formación, sistemas de formación continua y de las condiciones laborales. En ese proceso de cuestionarse, se dice que debemos tener claras respuestas para preguntas clave, como las siguientes: ¿con qué lógica se plantea la formación del maestro?, ¿qué papel ocupa el sujeto en un enfoque que oriente la formación permanente en el marco de esta visión de itinerario continuo del desarrollo profesional?

Flavia Terigi amplía el análisis, al mencionar la necesidad de “construir sistemas de formación sostenibles en el largo plazo, de modo que el desarrollo profesional de un maestro, que supone más de treinta años, considerando que el tiempo de ejercicio docente es de 30 años en promedio, sea atendido adecuadamente y podamos tener un mejoramiento permanente del grupo magisterial en nuestros países. Esto exige una base financiera estable; necesitamos invertir y saber que es posible sostener esos procesos de formación a lo largo de todo el itinerario del desarrollo profesional docente.

También se requiere un marco de condiciones favorables para el ejercicio docente. Se ha comprobado que los docentes no se enferman de las vías respiratorias o de los riñones, como podría pensarse; su mayor problema de salud está asociado al estrés docente, y éste con el clima institucional, con las relaciones con los compañeros o con las condiciones en las que se desarrolla la labor docente; todo lo anterior requiere una base institucional estable y al mismo tiempo flexible.”¹⁵

Severo Cuba y Flavia Liliam Hidalgo han aportado un círculo respecto de pobreza del desarrollo profesional docente, el cual se presenta en forma sucinta. Las partes del círculo son:

- La selección de los postulantes a la carrera docente, que no exige una alta formación a los aspirantes o ingresantes, como los llama el autor.
- La calidad de la oferta de la formación: los futuros maestros son formados repitiendo un modelo escolar.
- Las escuelas, en contextos de pobreza y marginalidad con recursos limitados; los maestros formados van y laboran en escuelas con esas características.
- Procesos de formación continua irregulares y centrados en el control; los maestros partici-

pan ocasionalmente y desde diferentes oferentes de procesos de formación continua que en muchos casos se centran en el control.

- Administración educativa que no favorece procesos de innovación.
- Escuelas que brindan educación de baja calidad, niños con problemas básicos de comunicación y pensamiento lógico.
- El tiempo de escolaridad no logra resultados requeridos socialmente.
- Jóvenes con deficiencias en su formación, provenientes de escuelas de baja calidad educativa.

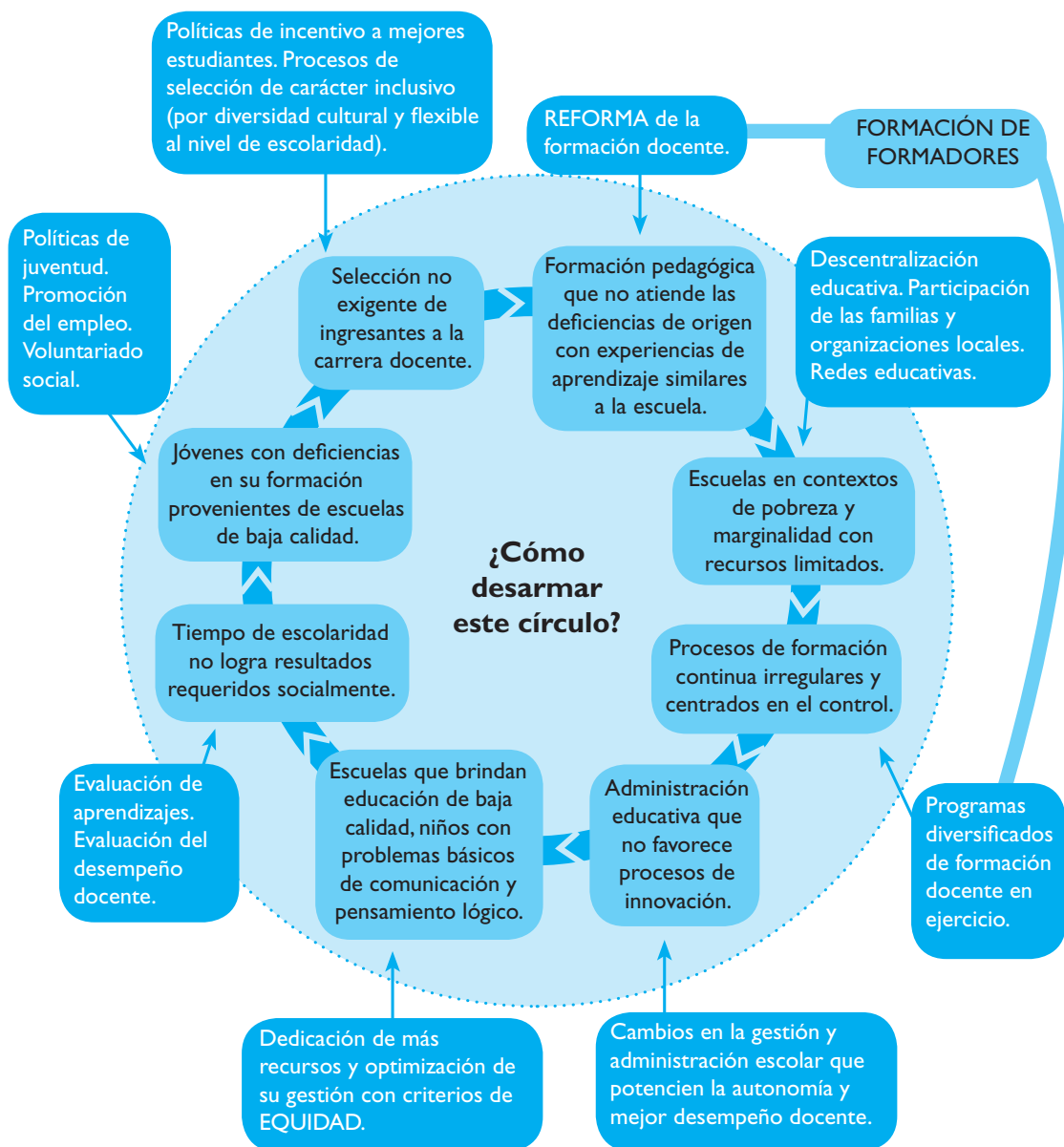
A continuación se presenta el gráfico que ilustra el círculo en mención.

Gráfico 2
Círculo de pobreza del desarrollo profesional docente



Para desarmar el círculo se presentan, a continuación, gráficamente algunas ideas.

Gráfico 3
Instrumentos para desarmar el círculo de pobreza del desarrollo profesional docente



4. Aspectos generales de la Carrera Docente

a. Definición de Carrera Docente

Para efectos de esta propuesta se entenderá como Carrera Docente el proceso por medio del cual se ingresa a la docencia, se transita por ella, escalando las categorías definidas para crecer académica y técnico-administrativamente, según sea el caso, hasta el retiro del servicio.

Puede entenderse también como el mecanismo mediante el cual se reconoce la formación académica que los docentes presentan desde que ingresan al magisterio, así como la formación que van adquiriendo durante todo el ejercicio profesional, para prestar sus servicios con calidad. Esta Carrera Docente pretende, además, proporcionar condiciones y un salario digno al docente que estudia, promover la formación continua, lograr la permanencia en el sistema de quienes cuenten con buena formación y tengan un buen desempeño; así también, permitir el ascenso a las categorías y niveles inmediatos.

Por consiguiente, la Carrera Docente es aplicada al magisterio en general, así como a aquellos docentes que prestan servicios técnicos, docentes o administrativos dentro del subsistema escolarizado.

b. Objetivos de la Carrera Docente

La carrera persigue los objetivos anotados a continuación, con los cuales se pretende mejorar la calidad educativa de la sociedad guatemalteca y, a la vez, contribuir con las condiciones generales de la profesión docente, para hacer de ésta una profesión reconocida, valorada, dignificada y bien estructurada.

- a) Mejorar la calidad de la educación nacional, propiciando, para el efecto, la mejoría de la formación docente en general.
- b) Garantizar que la docencia sea ejercida por personas idóneas, reconociendo en los educadores que pretenden desempeñar esas posiciones, la capacidad, experiencia, méritos, formación académica y cualidades.
- c) Propiciar el desarrollo y crecimiento profesional de los docentes, otorgando el ascenso en función de la experiencia, el desempeño y la formación académica.
- d) Desarrollar una política laboral y salarial basada en la Carrera Docente, que dignifique al maestro y a la profesión.
- e) Garantizar en cargos técnicos y administrativos de la docencia a maestros con mayores méritos, conocimientos y experiencias en el sistema educativo nacional y en el quehacer natural de los cargos, en función de su vinculación directa al sistema.

- f) Propiciar el crecimiento profesional del magisterio nacional, generando un especial interés y orgullo por ejercer la docencia.
- g) Rescatar la imagen de la profesión docente, para hacer de ésta una profesión digna, con un alto estatus dentro de la sociedad.

c. Principios de la Carrera Docente

Como un mecanismo para mejorar las condiciones del magisterio y la calidad de la educación del país, la Carrera Docente se inspira en aspectos que orientan y sustentan su razón de ser; potencializan el hacia dónde se dirige la profesión docente y, sobre todo, dignifican el desarrollo académico, técnico y administrativo de la profesión. Se presentan algunos principios base:

- **Reconocer la calidad, formación y experiencia del docente**

Se persigue, con la Carrera Docente, la selección de los mejores (aspirantes o prospectos) docentes para desempeñarse en el sistema educativo, así como reconocer y acreditar los estudios que realiza el maestro, dignificándolo económicamente; de igual forma, es menester, mediante la Carrera Docente, valorar la experiencia y ubicar a los maestros que así lo deseen en posiciones técnico-administrativas, que garanticen conocimiento, compromiso, lealtad institucional y gremial, además de equidad y pertinencia.

- **Justicia**

Pretende otorgar a todos los docentes la oportunidad de participar en los concursos de oposición, y que los méritos y conocimientos sean los elementos a considerar para la selección. Asimismo, la Carrera Docente promueve el acceso justo al crecimiento y desarrollo profesional del docente, así como facilita y potencializa una mejora continua de la calidad de la educación.

- **Estabilidad y permanencia**

Se persigue que los maestros tengan estabilidad y, consecuentemente, permanencia en el sistema educativo, ya que, en la medida que el maestro estudia, mejora sus condiciones salariales. Por lo tanto, se pretende que estudie y continúe desempeñándose en la docencia, creciendo académicamente, para mejorar su labor en el aula.

- **Mejoramiento de la formación docente**

Se pretende que los maestros encuentren motivos válidos y dignos por los cuales deban formarse, estimulen el estudio permanente y progresivo, en busca de consolidarse en su profesión.

- **Garantizar que todo ascenso o mejoramiento de las condiciones del docente sea por méritos, experiencias y formación según sea el caso.**

Con esto se pretende que se tomen en cuenta, en los docentes, sus méritos, formación, experiencia y conocimientos para la asignación de puestos, y, con ello, evitar la politización y el ascenso incorrecto a los cargos jerárquicos del sistema educativo nacional.

d. Estructura de la Carrera Docente

La Carrera Docente está organizada en dos componentes básicos, los cuales están estrechamente relacionados y, a la vez, son complementarios; a saber:

- La Carrera Docente: parte académica
- La Carrera Docente: parte técnico-administrativa.

Para la parte académica de la Carrera Docente se pretende acrecentar la formación académica del magisterio, lo que significa llevar al nivel universitario su formación; consecuentemente, garantizar incentivos salariales a partir del crecimiento profesional que el docente adquiera. Por lo tanto, el personal técnico, docente y administrativo obtendrá mejoras salariales por cada grado académico que presente, siempre y cuando cumpla con algunos requisitos básicos, entre ellos, la evaluación del desempeño, y que los estudios estén directamente relacionados con el nivel en donde se desenvuelve. Lo anterior persigue que el personal amplíen su formación académica para desempeñarse en los distintos niveles y categorías del sistema educativo, que incluyen las distintas modalidades.

En cuanto a la parte técnico-administrativa de la Carrera Docente, se pretende eliminar el oportunismo, así como la incompetencia y la inexperiencia que muchos funcionarios demuestran en el ejercicio de cargos técnicos o administrativos en la educación; evitar, además, el ascenso por tráfico de influencias o simplemente por nepotismo u otro tipo de condiciones que han marcado, durante décadas, la administración de la educación en nuestro país. Se persigue que quienes desempeñen posiciones técnicas o administrativas sean las personas que, por la experiencia, desempeño, conocimiento y formación, puedan optar a ocupar las vacantes que se presenten en el sistema, es decir, por vocación, lealtad y compromiso con la institución.

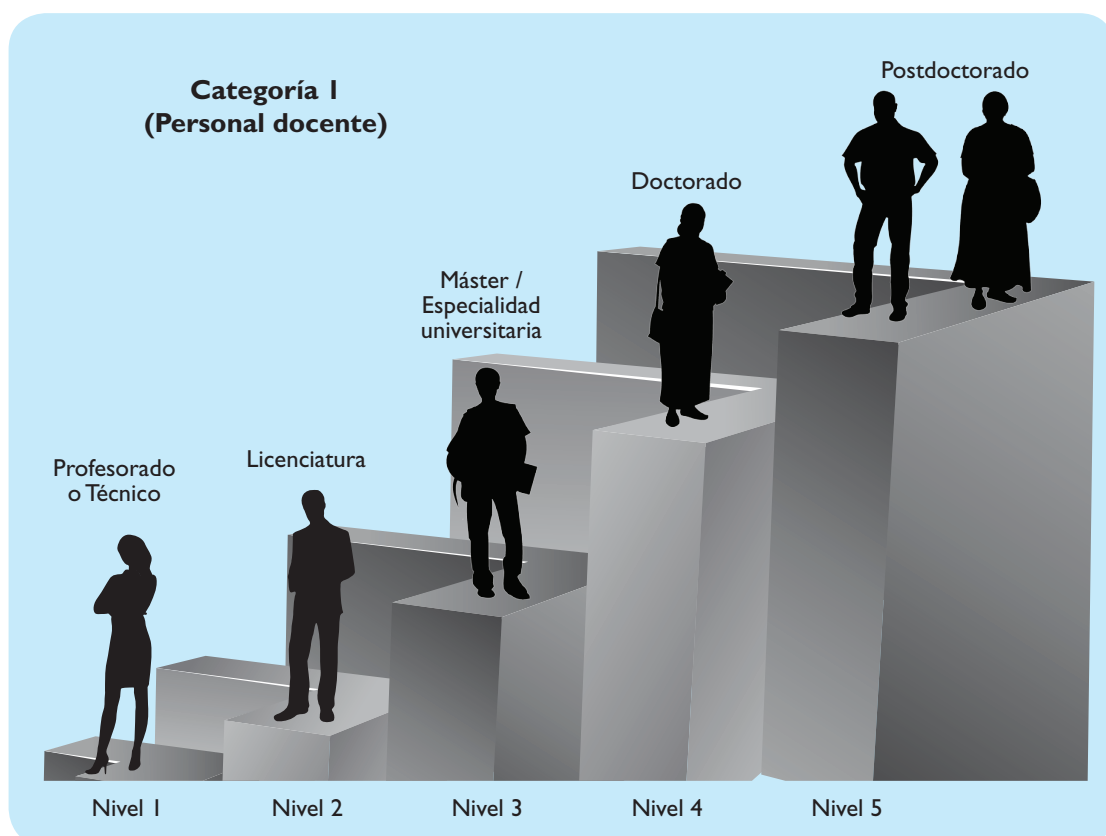
e. Categorías y niveles de la Carrera Docente

Las categorías establecidas en esta propuesta son tres: personal docente, personal técnico y personal administrativo, todos con relación directa en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los niveles para cada una de las categorías son definidos con base en formación académica, es decir, los grados que se obtengan en dicha formación; sin embargo, existen otros niveles de la carrera en función de la formación, la experiencia y aprobación de las pruebas correspondientes; estos otros niveles permiten el desempeño de cargos del nivel intermedio o superior de la administración educativa. A continuación aparece, con detalle, esta situación:

Categorías y niveles en la Carrera Docente: parte académica

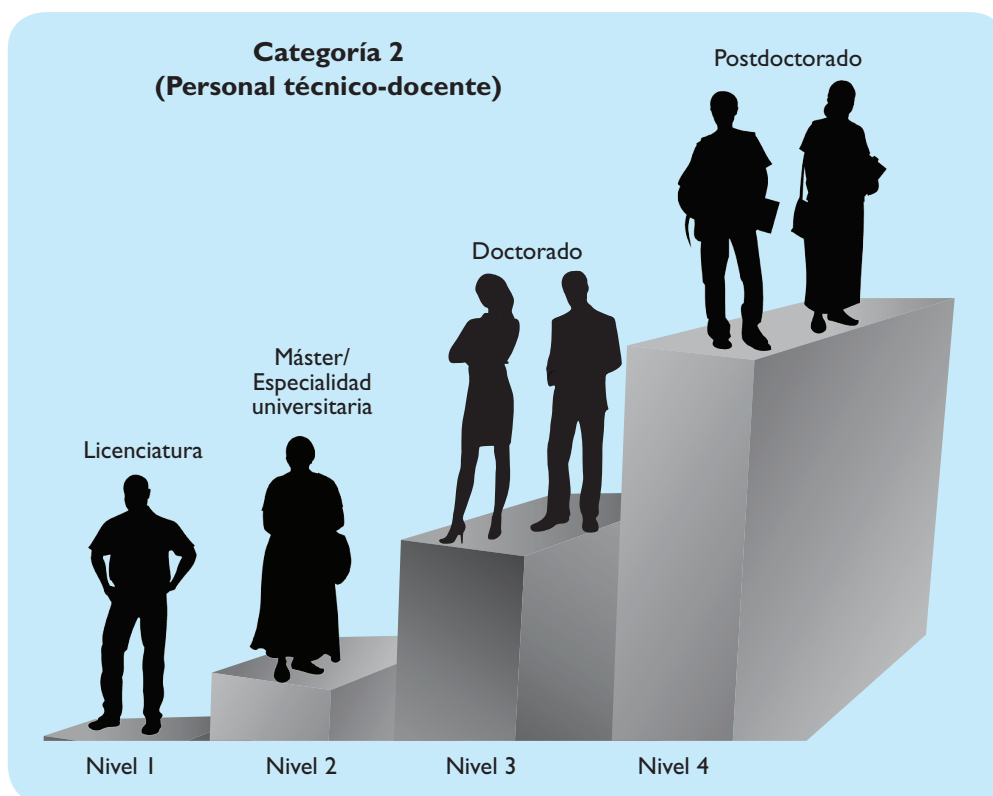
Personal docente: son ubicados en esta categoría los maestros que imparten docencia en los niveles del subsistema escolarizado (preprimaria, primaria o media), en cualesquiera de sus modalidades. Esta categoría incluye los niveles siguientes:

- Nivel 1 Título de profesor de preprimaria, primaria o media, expedido por una universidad; incluye las distintas especialidades y modalidades.
- Nivel 2 Título de licenciado en ciencias de la educación, o carrera afín, especializado en preprimaria, primaria o media (incluye especialidades).
- Nivel 3 Título de magíster; especialista en educación, ciencias de la educación o carrera afín, con énfasis en preprimaria, primaria o media.
- Nivel 4 Título de doctor en educación, con especialización en preprimaria, primaria o media.
- Nivel 5 Título de postdoctor en educación, con especialización en preprimaria, primaria o media.



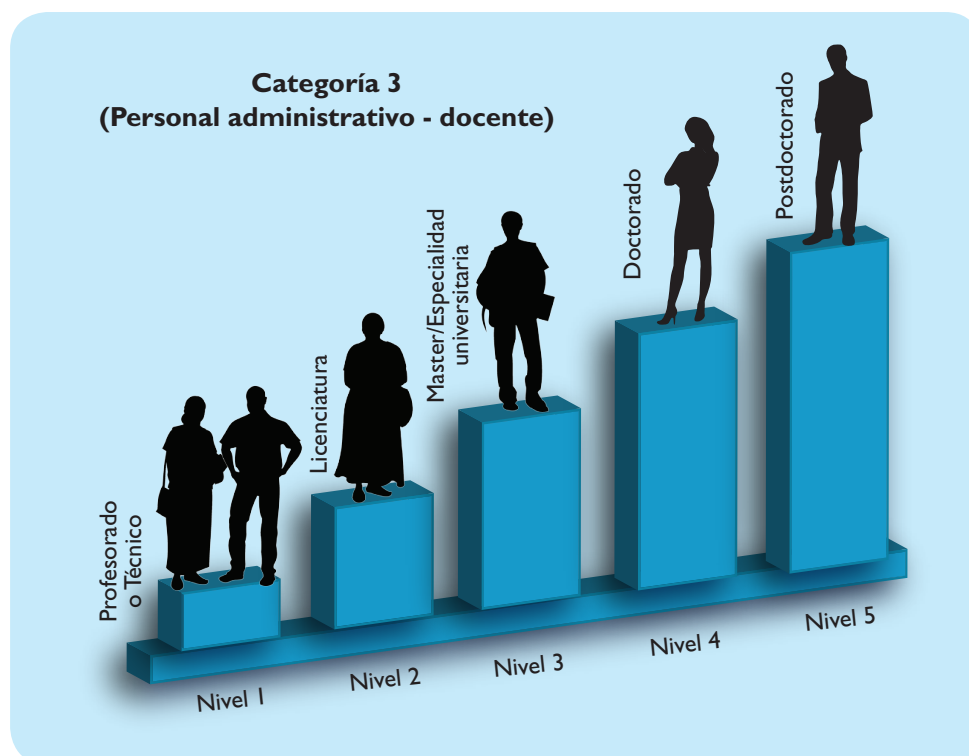
Personal técnico-docente: en esta categoría se ubica a los funcionarios que realizan labores de planificación, orientación, investigación, capacitación y asesoramiento, pero que son maestros que cuentan con formación universitaria en educación, pedagogía o área afín a la tarea que se pretende que realicen; además, son los responsables de contribuir en la formulación de la política pública en este ámbito. Esta categoría incluye los siguientes niveles:

- Nivel 1 Título de licenciado o carrera afín en educación, con la especialidad respectiva según el puesto.
- Nivel 2 Título de magíster o especialista en educación o carrera afín, con mención en la especialidad respectiva según el puesto.
- Nivel 3 Título de doctor en educación.
- Nivel 4 Título de postdoctor en educación.



Personal administrativo-docente: son ubicados en esta categoría los funcionarios que realizan actividades de dirección, supervisión y gestión educativa, todas relacionadas estrictamente con el proceso educativo, para cuyo desempeño se requiere del título de maestro, como parte de su formación inicial. Esta categoría contempla los siguientes niveles:

- Nivel 1 Técnico universitario en administración educativa o gerencia para la educación o carrera afín.
- Nivel 2 Licenciado en ciencias de educación pedagógica, con énfasis en administración educativa o gerencia para la educación o carrera afín.
- Nivel 3 Magíster o especialista en administración educativa o gerencia para la educación o carrera afín.
- Nivel 4 Doctor en educación.
- Nivel 5 Postdoctor en educación.



Categorías y niveles en la Carrera Docente: parte técnico-administrativa

Para este caso, las categorías siguen siendo las mismas de la carrera docente, parte académica; sin embargo, los niveles cambian. Debe quedar claro que para ingresar a la parte administrativa se deberá hacer por la docencia, salvo los casos del personal técnico que se desempeña en los niveles superiores que no requieran, por la naturaleza de sus tareas, ser maestros. Se establecen los siguientes niveles:

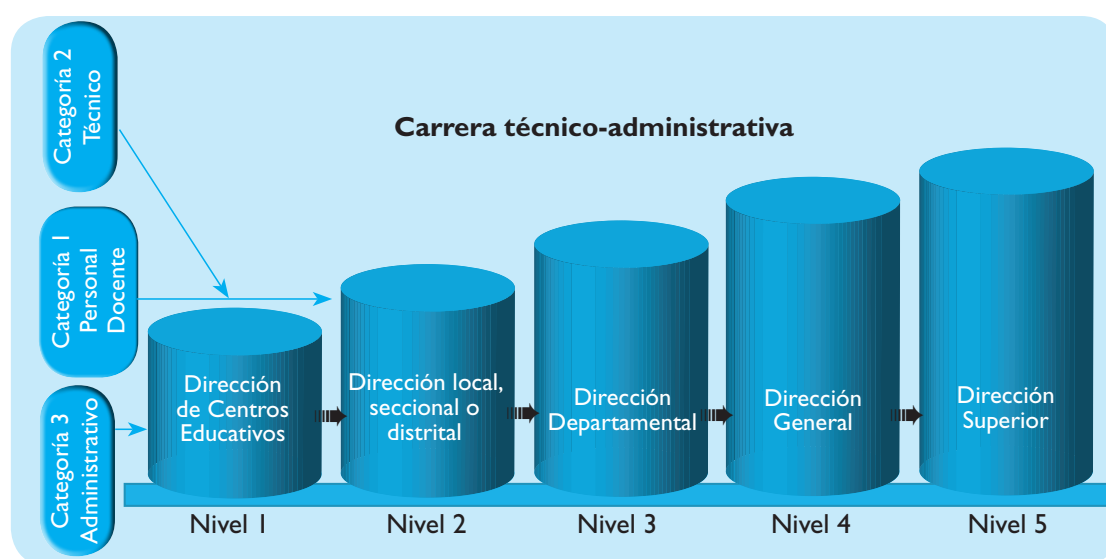
Nivel de dirección de centro educativo: subdirectores y directores de centros educativos de preprimaria, primaria y nivel medio.

Nivel de dirección local, seccional o de distrito: supervisores, coordinadores técnicos o administrativos, acompañantes, asesores u otros similares que se crearen en el futuro en el marco del SINAE.

Nivel de dirección departamental: subdirectores y directores departamentales de educación.

Nivel de dirección general: subdirectores, directores generales, entre otros.

Nivel de dirección superior: viceministros de educación, con excepción del viceministro administrativo.



a. Objeto, aplicación y naturaleza de la Carrera Docente

La Carrera Docente tiene por objeto ordenar el proceso del servicio magisterial, planteándolo en forma de una carrera que tiene dos líneas de acción: la académica y la técnico-administrativa. Esta Carrera será estrictamente aplicable a todo aquel docente que se inicie en el magisterio, es decir, quien ingrese a prestar sus servicios al sector público de la educación, en cualquiera de los niveles del subsistema escolarizado y sus respectivas modalidades. Por tal razón, es obligatoria; sin embargo, para quienes ya están en el ejercicio de sus funciones docentes, técnico-administrativas el ingreso a la misma es voluntario. Esto se debe a que se pretende que el ingreso sea por estricto concurso de oposición, y que, a partir de ello, se presente estabilidad laboral en el docente, condiciones que ya son superadas por los docentes en servicio en el sector público estatal. No obstante, quien desee obtener los beneficios de la Carrera Docente podrá hacerlo; para el efecto, procederá a aplicar a cualquiera de los dos componentes de la carrera, según sea su interés, cumpliendo con los requisitos y procedimientos establecidos. Se deja constancia de que los derechos adquiridos en el ejercicio de su función docente son irrenunciables.

En la actualidad, en el magisterio nacional el docente goza del derecho a ser evaluado anualmente por el jefe inmediato, a través de una hoja de servicio, la cual deberá mejorarse

y, al mismo tiempo, será parte importante en el nuevo proceso de evaluación del docente o personal técnico-administrativo, para efecto de ascensos.

En caso el docente repruebe las tres evaluaciones de desempeño que se establecen como condición de ascenso, podrá ser retirado de la Carrera Docente, no así del magisterio; esto, tomando en consideración los derechos adquiridos por quienes ya laboraban en la institución, antes de entrar en vigencia la carrera en referencia.

En el caso de los docentes que ingresan al magisterio por primera vez en el marco de la ley de la Carrera Docente, al perder tres evaluaciones continuas serán retirados de la docencia.

b. Procedimiento de ingreso a la Carrera Docente

Para ingresar a las distintas categorías de la Carrera Docente se debe cumplir con determinados requisitos y, a la vez, con un procedimiento establecido para el efecto. El detalle aparece a continuación.

Se ingresa a la Carrera Docente mediante estricta oposición, conducida por la Junta Nacional de la Carrera Docente, a través de los jurados correspondientes, que también tendrá bajo su dirección a las juntas departamentales de la Carrera Docente. Ese concurso de oposición se basará en experiencia laboral, formación superior (PADEP-D), formación inicial superior, antecedentes profesionales, formación afín a educación, méritos y conocimientos de los candidatos. Debe quedar claro que sólo es factible ingresar a la Carrera Docente por la primera categoría, es decir, por el servicio docente; ya sea para desempeñarse en la parte académica o en la técnico-administrativa. Si una persona cuenta con el perfil para ascender a un nivel distinto, podrá tramitarlo luego de un año de desempeño en el nivel anterior; y deberá aprobar la evaluación del desempeño correspondiente. A continuación se anotan los requisitos de ingreso.

Requisitos generales para ingresar a la Carrera Docente

- Presentar la solicitud respectiva, en el formato establecido para el efecto.
- Adjuntar currículum vitae (hoja de vida) donde se presente la siguiente información básica: datos personales, formación académica, experiencia docente, méritos estudiantiles, méritos profesionales, aportes a la comunidad o sociedad en general, investigaciones, aportes profesionales u otros. A este documento se acompaña copia confrontada de los documentos de respaldo.
- Copia de los títulos profesionales que acredita, certificaciones generales de estudio, cierres de pensum o actas de graduación originales o confrontadas por autoridad competente.

- Certificación de tiempo de servicio emitida por la dirección o unidad de Recursos Humanos y de la Junta Calificadora de Personal (en caso haya laborado en el magisterio con anterioridad).
- Adjuntar constancia de carencia de antecedentes penales reciente.
- Presentar tarjeta de salud.
- Demostrar idoneidad, sometiéndose a las pruebas respectivas.

Procedimiento de ingreso a la Carrera Docente, parte académica

La Junta Nacional de la Carrera Docente convoca, a nivel nacional, a las juntas departamentales, para que publiquen lo relativo a las plazas vacantes, e informen por todos los medios posibles, sin faltar la prensa, acerca del proceso de concurso de oposición, detallando sin excepción, las fechas de inicio y final de recepción de los expedientes, lugar, cargos y puestos que se sacan a concurso de oposición, requisitos administrativos y académicos, y normas a seguir en el proceso. Los jurados de oposición departamentales revisan con detenimiento cada uno de los expedientes presentados y seleccionan los que llenan los requisitos; luego, se convoca, sin excepción, a participar en un concurso de oposición, para lo cual se definen previamente los instrumentos de evaluación respectivos, según las vacantes. Las pruebas son aplicadas, los resultados son sumados a la revisión de credenciales y hojas de vida, para, después, obtener la lista de las personas que se consideran elegibles, quienes, en orden de resultados, serán quienes tengan derecho de ingreso a la Carrera Docente, según las oportunidades. Un normativo específico regulará este procedimiento.

Procedimiento para acceder a la Carrera Docente, parte técnico-administrativa

Para ingresar a la Carrera Docente, en su parte técnico-administrativa, se debe hacer por concurso de oposición, y la puerta de ingreso es el primer nivel de la Carrera Docente, parte académica; es decir, primero debe haber ejercido como docente, para, luego, optar al primer nivel de la Carrera Docente, parte técnico-administrativa, y el segundo nivel para el personal técnico. No existirá otra posibilidad de ingreso.

Requisitos para acceder a la Carrera Docente, parte técnico-administrativa

- Presentar la solicitud, en el formato establecido para el efecto.
- Adjuntar currículum vitae (hoja de vida) donde se presente la siguiente información básica: datos personales, formación académica, experiencia docente, méritos estudiantiles, méritos profesionales, aportes a su comunidad o sociedad en general, investigaciones, aportes profesionales u otros. Acompañar al currículum copia confrontada de los documentos de respaldo.

- Certificación de servicio en donde acredite, por lo menos, cinco (5) años de desempeño docente. Copia de los títulos profesionales que acredita, certificaciones generales de estudio, cierres de pensum o actas de graduación originales o confrontadas por autoridad competente.
- Certificación de tiempo de servicio.
- Adjuntar constancia de carencia de antecedentes penales reciente.
- Hojas de servicio.
- Presentar tarjeta de salud.
- Demostrar idoneidad, sometiéndose a las pruebas respectivas.

c. Mecanismo de promoción a las categorías y niveles de la Carrera Docente

Para lograr la promoción docente al nivel superior, el maestro debe cumplir con los requisitos anotados abajo, ante la Junta Departamental de la Carrera Docente, quien tramitará el expediente y resolverá.

- Solicitud escrita, en el formato que la comisión le proporcione.
- Título universitario original, y copia de anverso y reverso confrontada por autoridad educativa competente.
- Certificación de estudios original.
- Constancia de carencia de antecedentes penales reciente.
- Certificación de tiempo de servicio de la Junta Calificadora de Personal y de Recursos Humanos.
- Someterse a la evaluación de desempeño para ese nivel, y aprobarla.
- Constancias de haber participado, durante cada año en, por lo menos, dos procesos de capacitación y actualización docentes.

La Junta Departamental de la Carrera Docente, de oficio, tramitará el expediente, siempre y cuando cumpla con todos los requisitos establecidos. Se deja constancia de que el título universitario debe ser expedido por universidad debidamente autorizada para funcionar en Guatemala, o, en su defecto, el profesional deberá ser incorporado a la Universidad de San Carlos de Guatemala, según lo establecido en las normas correspondientes. El título obtenido debe ser específico para desempeñarse en el nivel en donde labora el profesor;

pues la Carrera Docente persigue que el desempeño mejore, en función del crecimiento profesional del docente.

d. Proceso de ascenso en la Carrera Docente

Abajo se explica el proceso de ascensos para las dos modalidades mencionadas.

Para la Carrera Docente, parte académica

El profesor que desee ingresar por primera vez a la Carrera Docente, deberá cumplir con los requisitos respectivos y aprobar las pruebas que para el efecto se hayan diseñado; serán seleccionados los profesores que obtengan los resultados más altos. Si el candidato que posee la calificación más alta no acepta, se llamará al siguiente, y así sucesivamente. Para obtener ascensos, cada uno de los interesados deberá presentar los documentos requeridos y someterse a las pruebas de desempeño que se diseñen para tal fin. Los detalles de este proceso estarán establecidos en el reglamento correspondiente.

Para el caso de la Carrera Docente, parte técnico-administrativa

Los aspirantes a la categoría técnico-administrativa serán, sin excepción, los docentes que se desempeñan en las categorías del personal docente, técnico-docente y administrativo-docente y que quieran ocupar algún puesto en la parte técnico-administrativa de la Carrera Docente. Esta condición es irrenunciable y de aplicación estricta; no obstante, si luego de la convocatoria no existen candidatos, se convocará nuevamente, por medios escritos y radiales. Si persiste el desinterés, podrán optar otros candidatos que no se desempeñen en la Carrera Docente, cuyo contrato será a término.

Los profesores que quieran participar en la convocatoria para el primer nivel, que es la dirección de centros educativos, deben presentar todos los documentos requeridos y, luego, someterse a las pruebas correspondientes. Sólo el círculo de los candidatos naturales que ejercen la docencia, podrá optar a los otros niveles. Con esto se garantiza la idoneidad y el conocimiento básico de la institución y del sistema educativo nacional.

e. Retiro de la Carrera Docente

El retiro de la Carrera Docente se puede provocar por diferentes causales, entre las que se mencionan:

- Renuncia.
- Abandono del cargo.
- Fallecimiento.
- Destitución.

- Calificación deficiente en tres de las evaluaciones de desempeño continuas; aplicables para quienes ingresan a la docencia por primera vez, en el marco de la ley de la Carrera Docente.
- Incapacidad e incompatibilidad en el desempeño de sus tareas y funciones.
- Otras causales que, según la autoridad competente y la normativa específica, ameriten tal retiro, siempre que, para el efecto, se haya seguido el debido proceso.

Un profesor que renuncie del magisterio y que haya estado en la Carrera Docente, podrá reingresar a la misma en cualquier momento y mantendrá el nivel y categoría en donde se encontraba cuando se retiró. Aquel docente que haya sido destituido o abandonado el cargo podrá reingresar sólo si han pasado cinco años, y tendrá que hacerlo desde el primer nivel y categoría.

Quien sea destituido por no haber obtenido un resultado satisfactorio en sus evaluaciones de desempeño luego de tres oportunidades, no podrá ingresar a la docencia nuevamente.

f. El escalafón magisterial establecido en el Decreto 1485 del Congreso de la República de Guatemala y la Carrera Docente

El funcionamiento de la Carrera Docente es paralelo al del escalafón magisterial, aprobado en el Decreto 1485 y sus reformas; este último constituye una conquista histórica del gremio magisterial organizado, por lo que los derechos allí adquiridos son irrenunciables. Es decir, el escalafón magisterial es adquirido en función del tiempo de servicio, y la Carrera Docente en función de formación y desempeño.

g. La ley de Carrera Docente y la Ley de Servicio Civil

Los aspectos normados en la ley de Carrera Docente son de aplicación específica; en consecuencia, en caso la misma contradiga aspectos establecidos en la Ley de Servicio Civil, prevalecerán los estipulados en la ley de Carrera Docente.

h. Beneficios que representa la Carrera Docente

Además de los beneficios salariales que se proponen en los párrafos anteriores, se pretende que el maestro vea en su profesión una oportunidad de desarrollo personal y de su familia, y que no considere la formación docente como un trampolín para retirarse si encuentra una oportunidad mejor, o cuando haya finalizado otros estudios, y cuando ya no la necesite, simplemente la deja. En tales circunstancias, se proponen los siguientes como beneficios conexos.

- **Preferencia para los traslados y permutas.** Los maestros, según la Carrera Docente, por los estudios realizados y el nivel de desempeño obtenido, tendrán preferencia para ocupar vacantes, ya sea por permutas o traslados.

- **Tutores.** Los maestros mejor calificados y mejor formados podrán ser seleccionados como tutores de nuevos maestros, para generar procesos de inducción que permitan a los recién ingresados adaptarse al trabajo docente con mayor facilidad. Igualmente, los docentes que ocupan cargos administrativos podrán ser seleccionados para desempeñarse como tutores de los nuevos funcionarios, para facilitar el aprendizaje y, obviamente, dar inducción al servicio. Por estos servicios, los maestros obtendrán un bono salarial especificado en el apartado correspondiente.
- **Becas de estudio a nivel nacional o internacional.** Los maestros con mejor nivel de formación y con un desempeño ejemplar podrán ser incentivados con la posibilidad de optar a procesos de formación, ya sean de corta o de larga duración, a nivel nacional o internacional; esto, como una iniciativa institucional o personal del docente. Para el efecto, se creará la oficina respectiva dentro de la Junta Nacional de Carrera Docente.
- **Optar a cargos del nivel superior.** Pueden ser: supervisores técnicos, directores departamentales, directores generales o viceministro técnico de educación, de calidad o bilingüe intercultural. Los maestros estarán en la línea directa para ser seleccionados para desempeñarse en cargos administrativos o técnico-docentes, es decir, que sólo ellos podrán optar a puestos de funcionarios de las diferentes instancias de la administración del sistema educativo nacional.

i. Escalas salariales, incentivos y asignaciones diversas

A continuación se anotan los criterios básicos por considerar para la definición de las escalas salariales que impliquen ascensos en los profesores.

- Todos los docentes, sin importar el nivel en que se desempeñen, tendrán el mismo salario base; pues todos deben contar con formación universitaria del nivel intermedio. Por lo tanto, el salario base será del 25% mayor al que actualmente reciben los docentes de primer ingreso.
- El docente, cuando ascienda en cada uno de los niveles de la parte académica de la Carrera Docente, recibirá un incremento salarial del 25% respecto de su salario base. Es decir, por cada uno de los niveles que ascienda, recibirá el citado incremento salarial.
- Los docentes que ocupen puestos técnicos y administrativos, percibirán el salario que se establezca de acuerdo con el manual de salarios del Ministerio de Educación; éste, en ningún caso podrá ser inferior al que recibirían si se desempeñaran en el mismo nivel educativo en la docencia.
- Los docentes que, además, ostenten la función de tutores o facilitadores de procesos de inducción o capacitación docente, obtendrán un bono mensual del 10% como retribución permanente por el trabajo que realizan. El tutor no debe dejar de cumplir sus funciones y atribuciones originales. La función de tutor podrá eliminarse de las demás asignadas

a un docente, en caso no cumpla con lo encomendado, según los dictámenes del jefe inmediato, y con base en la resolución emitida por la autoridad distrital competente, sin más procedimiento que escuchando a las partes y resolviendo de inmediato. El cese de esas funciones significa la eliminación del bono por ese concepto.

- **Obras escritas:** los docentes que hayan escrito obras relevantes en la literatura pedagógica o en la literatura general, y que hayan sido juzgadas por una comisión de expertos nombrada por la Junta Nacional de la Carrera Docente, previo dictamen favorable, percibirán un incentivo salarial del 10% sobre el salario base, como una forma de motivar y promover la aportación científica y literaria al conocimiento. Esto, siempre que se compruebe que no ha sido el centro educativo un medio para comercializar las mismas.
- **Premios nacionales o internacionales:** los docentes que hayan obtenido reconocimientos nacionales o internacionales en concepto de investigaciones, inventos, entre otros, siempre y cuando la comisión específica nombrada por la Junta Nacional de la Carrera Docente lo determine, obtendrán un incentivo salarial del 10% sobre el salario base; este porcentaje tendrá carácter permanente.
- **Nombramiento de alto nivel:** aquellos maestros que hayan recibido un nombramiento de alto nivel para la realización de una tarea trascendente, emitido por el Presidente de la República o Ministro de Educación, y que se considere una tarea de impacto público, recibirán un aumento salarial del 10% sobre su último salario base; esto, sólo mientras dure su designación.
- **Bono por bilingüismo:** se considera el bono por bilingüismo un incentivo salarial y será aplicado únicamente a favor de los docentes que promuevan en todas las actividades el uso de la lengua materna. Este bono será equivalente al 10% sobre el salario base. Cuando un docente deje de laborar en un área en donde se hable un idioma distinto al español, o cuando se certifique que, a pesar de ser un área bilingüe, no promueve el idioma materno, el bono será cancelado de los incentivos que el docente reciba.
- **Bono por atención de población con necesidades especiales:** los docentes a quienes se les compruebe que atienden a niños con necesidades especiales, recibirán un bono del 10% sobre el salario base, el cual perderán cuando dejen de atender esos casos.
- **Docente ejerciendo en área rural, alejada o de conflicto:** los docentes que laboren en áreas rurales con difícil acceso, en permanente conflicto, recibirán un bono del 10% sobre el salario base, por el tiempo que laboren allí; esto quiere decir que, en caso no continúen desempeñándose en esa área, pierden el bono respectivo.
- **Docente ejerciendo en escuelas unidocentes:** los docentes que laboren en escuelas unidocentes, recibirán un bono del 10% sobre el salario base, por el tiempo que laboren allí, en caso no continúen desempeñándose en esa modalidad, pierden el bono en referencia.

j. El proceso de evaluación en el marco de la Carrera Docente

La evaluación es entendida como el proceso por el cual se miden y cualifican los aspectos relacionados con la formación de los docentes, así como el desempeño y práctica docente. La evaluación tendrá dos grandes variantes u orientaciones: la primera estará directamente relacionada con los procesos de reclutamiento y selección del personal docente de primer ingreso; por consiguiente, medirá los conocimientos básicos que se requieren para ingresar a la Carrera Docente, sea en su parte académica o en la técnico-administrativa. Esta evaluación será planificada, diseñada y aplicada por la oficina de evaluación bajo la jurisdicción de la Junta Nacional de la Carrera Docente y la Dirección General creada en el Ministerio de Educación. La otra variante de la evaluación es la relativa a los procesos del desempeño docente, la cual se planificará, diseñará y administrará por la misma oficina, y se define como un "proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objeto de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y en la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad"¹⁶; se aplicará en dos momentos: el primero cada vez que un profesor esté interesado en pasar al nivel inmediato, cuando haya obtenido otro grado académico y desee ser promovido al nivel superior. En el segundo caso, cuando un profesional aspire a ostentar un cargo en la parte técnico-administrativa y sus respectivos niveles. Un reglamento específico normará este proceso.

La idea de realizar la evaluación tiene como propósito fortalecer a los docentes en su práctica; en otras palabras, la evaluación está pensada en función del desarrollo profesional, y no sólo en términos de la medición del desempeño docente, que, aunque se incluye, éste no es totalmente vinculante.

Es oportuno aclarar que cuando se habla de evaluar al docente no significa que se le asigne una nota, sino se trata de desarrollar una actividad reflexiva y crítica que permita recabar información para intentar conocer cómo ocurre su práctica docente, a fin de comprender su sentido, descubrir sus problemáticas y proponer opciones, para mejorarla. Desde esta postura, no se concibe la evaluación como sinónimo de medición de resultados y, por ende, como instrumento de control y sanción, sino como instancia de reflexión y valoración crítica, de un proceso continuo; en ese sentido, la evaluación se convierte en un instrumento de información o investigación, tanto institucional como personal, sobre la tarea docente y las condiciones en que la misma se desarrolla, para contribuir mejorándola.¹⁷

Por lo tanto, las evaluaciones de desempeño orientarán a la autoridad acerca de las áreas en las cuales tendrá que brindarse mayor atención para que, a partir de ellas, se realice en procesos de formación continua con los maestros. Un profesor que obtuvo resultados

¹⁶ Héctor Valdez, Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes, Consejo Nacional de Educación del Perú. 2009. Pág. 13.

¹⁷ Ver algunas reflexiones sobre la carrera docente, de la asociación de docentes e investigadores universitarios de Córdoba Argentina, en www.adic.org

insatisfactorios en su evaluación de desempeño deberá recibir, obligatoriamente, cursos de actualización que le permitan mejorar los aspectos en los cuales muestra deficiencias. Luego de recibir la capacitación respectiva, el profesor volverá a someterse a la evaluación; si nuevamente los resultados son insatisfactorios, repetirá el proceso (tomar la capacitación y la prueba); si el resultado sigue siendo insatisfactorio, se iniciará el proceso de despido.

Los cursos de actualización y capacitación serán programados por el Ministerio de Educación desde la instancia departamental de la Carrera Docente.

La evaluación de desempeño podrá incluir los métodos e instrumentos siguientes:

MÉTODOS/INSTRUMENTOS	DIMENSIONES QUE EVALÚA
Observaciones de clases	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades pedagógicas. • Sistema de relaciones interpersonales con sus alumnos. • Responsabilidad en el desempeño de sus funciones. • Emocionalidad. • Resultados de su labor educativa.
Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades pedagógicas. • Responsabilidad en el desempeño de sus funciones.
Encuesta de opiniones profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades pedagógicas. • Emocionalidad.
Tests proyectivos sobre actitudes, valores y normas	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de su labor educativa.
Portafolio	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad en el desempeño de sus funciones.
Ejercicios de rendimiento profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades pedagógicas.
Pruebas pedagógicas de lápiz y papel para los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de su labor educativa.

Fuente: Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de docentes, CNE, Perú, Página 47.

k. Proceso de inserción y capacitación docente

Los maestros que ingresen por primera vez a la Carrera Docente recibirán inducción docente, organizada, planificada, ejecutada y evaluada por la Dirección General del Ministerio de Educación, especialista en el ramo, luego de lo cual a cada profesor se le asignará un tutor, seleccionado entre los profesores más destacados de la escuela o de escuelas cercanas, de quien, durante un año, estará recibiendo acompañamiento y asesoría en la ejecución de sus funciones docentes, técnicas y administrativas.

Cada profesor, para poder ascender al nivel inmediato, debe acreditar los títulos universitarios correspondientes y su participación en procesos de capacitación docente organizados por el Ministerio de Educación y otras instituciones u organizaciones certificadas para el efecto; es decir, debe participar, obligatoria y anualmente, en este tipo de formación. En los procesos de capacitación continua deben garantizarse las siguientes condiciones:

- “Visualización de la formación de los docentes como un proceso continuo, y no como una colección de eventos de formación.
- Las necesidades prácticas de los docentes en el aula, como un foco principal de los programas de formación en servicio.
- Formación sistemática y sostenida en el tiempo.
- Programas específicos centrados en los problemas de enseñanza en condiciones adversas.
- Diversificación de las instituciones y articulación en sistemas institucionales de formación continua.
- Articulación de las políticas de desarrollo profesional, con las carreras profesionales de los docentes.
- Aprovechamiento de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)”.¹⁸

El Ministerio de Educación también se encargará de organizar actividades de capacitación y actualización dirigidas a los docentes que obtengan resultados insatisfactorios en sus evaluaciones de desempeño.

I. Junta de la Carrera Docente

Definición: es un grupo de personas delegadas por diferentes instituciones que se encargará de todo lo relativo al proceso de la Carrera Docente, lo que respecta a la convocatoria, evaluación, selección y ascensos del personal docente que desea ser parte de la Carrera Docente, o que ya lo es. Así también, los casos de retiro de dicho personal.

Clases de Juntas: las habrá de dos tipos: la Junta Nacional de la Carrera Docente y las Juntas Departamentales de la Carrera Docente.

Integración: la Junta Nacional de la Carrera Docente estará integrada por:

- El Ministro de Educación o su representante.

¹⁸Ver Flavia Terigi Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina

- El Director de Personal del Ministerio de Educación.
- Dos representantes de la Asamblea Nacional del Magisterio.
- Un delegado de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Un delegado en representación de las universidades privadas.
- Un representante de padres de familia.
- El Director General de la Carrera Docente, quien actúa como Secretario Ejecutivo de la Junta.

La integración de las Juntas Departamentales de la Carrera Docente, será la siguiente:

- El Director Departamental de educación o su representante.
- El encargado de personal de cada dirección departamental.
- Dos representantes de la Asamblea Nacional del Magisterio.
- Un delegado de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Un delegado de las universidades privadas (con presencia en el departamento de que se trate).
- Un representante de los padres de familia.
- Un encargado de la Junta Departamental de la Carrera Docente, quien actúa como Secretario Ejecutivo de la Junta en referencia.

Funciones

Las funciones de la Junta Nacional de la Carrera Docente son las siguientes:

- Convocar a concurso las plazas vacantes.
- Otorgar las plazas en propiedad.
- Normar lo referente a los procesos de evaluación del desempeño, calificación de méritos y evaluación de ingreso a la Carrera Docente.
- Velar porque se cumpla la ley de Carrera Docente, en las partes académica y técnico-administrativa.
- Establecer criterios y lineamientos generales para el desarrollo de la Carrera Docente.

- Desarrollar acciones a favor de las modificaciones que sea necesario hacer al marco de la ley respectiva.
- Resolver todas las situaciones que al respecto de la Carrera Docente se presenten.

La Junta Departamental de la Carrera Docente tendrá las siguientes funciones::

- Convocar a concurso las plazas vacantes.
- Calificar expedientes y méritos.
- Ejecutar la evaluación del desempeño.
- Asignar las vacantes.
- Velar porque se cumpla la Carrera Docente, en sus partes académica y técnico-administrativa.
- Designar a los profesores considerados como tutores.

Duración de las representaciones: cada uno de los representantes ante las Juntas de la Carrera Docente deberá ser acreditado formalmente por la institución a la que representa, por la vía escrita, y confirmado para los períodos que la entidad considere pertinentes, entendiéndose que cada período tendrá una duración de dos años calendario. El mecanismo que se utilice para la selección de representantes es discrecional. Los mismos devengarán dietas por el desempeño de sus funciones.

m. Tribunal de la Carrera Docente

Éste será el órgano que resolverá todos los procesos de revisión o impugnación, apelaciones ante las inconformidades que en el proceso se presenten. Un reglamento específico normará este aspecto.

El tribunal de la Carrera Docente será la instancia encargada de velar porque la ley de la Carrera Docente se cumpla, y se constituirá para dar trámite a las inconformidades que se presenten, en forma de recursos de revisión o apelación.

El tribunal estará integrado por los siguientes representantes:

- Viceministro Administrativo de Educación.
- Director General de Personal del Ministerio de Educación.
- Jefe del Departamento Jurídico del Ministerio de Educación.

- Dos representantes del Sindicato Docente, debidamente acreditados.

Cada representante durará dos años en sus funciones, y devengará dietas por cada sesión en la que participe.

Cada miembro del tribunal de la Carrera Docente podrá nombrar suplentes.

El Viceministro Administrativo de Educación será quien presida el Tribunal de la Carrera Docente.

Las principales funciones del Tribunal de la Carrera Docente son:

- Conocer y resolver todos los conflictos que se presenten en cuanto a los maestros que están dentro de la Carrera Docente, por concepto de injusticias en los procesos de oposición que se convoquen, tanto para la parte académica como para la técnico-administrativa.
- Conocer y resolver los recursos de revisión y apelación, según los casos, que sean presentados en función de no aceptar las resoluciones en materia de adjudicación de plazas docentes, técnicas o técnico-administrativas de la docencia.

n. La administración de la Carrera Docente

Para la administración de la Carrera Docente se organizará una estructura dentro del Ministerio de Educación, que tendrá bajo su responsabilidad la parte institucional y funcional de dicha Carrera, iniciando con la incorporación de una Dirección General encargada del tema. Esta Dirección tendrá como principal responsabilidad dentro del Ministerio de Educación, la de hacer operativo todo lo resuelto por la Junta Nacional de la Carrera Docente. De igual forma, en cada dirección departamental existirá un ente que haga las veces de la Dirección General de la Carrera Docente. El director será parte de la Junta Nacional o Departamental, según sea el caso, y actuará como Secretario Ejecutivo de la Junta en mención.

Además, se establecerá una subdirección responsable de la evaluación, entendiéndose ésta como aquel proceso que se aplicará para efectos de explorar la idoneidad en conocimientos y cualidades presentados por los candidatos previo a ingresar a la Carrera Docente, y que, según los resultados, le permitirá ser elegible para otorgársele una vacante en el Magisterio Nacional.

Otra variante de la evaluación es la del desempeño, cuya función es, además de medir tipos de éste, determinar necesidades de formación que le permitan formular, a partir de los resultados, planes de apoyo para aspirar a la mejora del desempeño.

Otra subdirección será la encargada de coordinar las acciones para hacer una realidad lo relativo a los incentivos y beneficios de ejercer la profesión docente. Por lo tanto, será un ente que trabaje constantemente para apoyar los temas de becas, bonificaciones, dictámenes para tutorías, entre otros beneficios e incentivos.

o. Derechos, deberes y sanciones en el marco de la Carrera Docente

Los docentes tendrán derechos, deberes y, de hecho, están sujetos a sanciones. A continuación se presentan los derechos más relevantes, en el marco de la Carrera Docente, sin invalidar otros citados en normativas específicas:

Los derechos de los maestros que son parte de la Carrera Docente se presentan así:

- a) Formar parte de organizaciones sindicales u organizarlas con fines gremiales.
- b) Recibir su salario y prestaciones sociales de ley.
- c) Avanzar y ascender en la Carrera Docente, con base en los estudios obtenidos, méritos, conocimientos, así como en las evaluaciones de desempeño a las que se sometan.
- d) Beneficiarse de los procesos de capacitación continua, participando periódicamente en capacitaciones y actualizaciones docentes.
- e) Disfrutar del período vacacional conforme la ley.
- f) Gozar de los otros que sean establecidos como incentivos contemplados en la ley de la Carrera Docente, el Decreto 1485, el Pacto Colectivo de Condiciones de Trabajo, la Ley de Servicio Civil y las otras leyes y convenios en materia de Derechos Humanos.
- g) Las licencias: los maestros que pertenezcan a la Carrera Docente tendrán derecho a licencia, con y sin goce de sueldo, de la siguiente manera:

Con goce de sueldo:

- Por gravidez.
- Por accidente.
- Por fallecimiento de familiares: padres, esposa(o), hijos.
- Por realización de estudios dentro y fuera del país. (Dentro del marco de la Carrera Docente).
- Por representación sindical.
- Por participar en procesos de formación continua, tipo talleres, cursos, seminarios y otros.
- Por participación oficial en eventos académicos o deportivos.

Sin goce de sueldo:

- Por ejecutar cargos de elección popular.
- Por problemas no tipificados, hasta por dos años, luego de los cuales deberá determinarse si continúa o no en la Carrera Docente.

DEBERES

Son deberes establecidos en la Carrera docente, los siguientes:

- Cumplir con las leyes y reglamentos aplicables en su función docente.
- Demostrar una conducta ejemplar en su práctica docente, pues un maestro se convierte en un modelo social.
- Cumplir con su horario de trabajo, jornada y asistencia regular; con base en lo estipulado en el contrato.
- Desempeñar eficientemente sus funciones y tareas.
- Promover en sus alumnos valores universales y cívicos, en busca de propiciar una sociedad armónica y democrática.
- Acatar las disposiciones que, en la línea jerárquica, emanen.
- Resguardar los bienes materiales que estén a su cargo.
- No abandonar sus atribuciones sin autorización del jefe inmediato.
- Otros que se establezcan en el futuro.

SANCIONES

Los maestros que incurran en faltas, que serán tipificadas según se plantean en el reglamento específico, se sujetarán al procedimiento siguiente:

- Amonestación verbal.
- Amonestación escrita.
- Reducción salarial.
- Suspensión temporal.

- Destitución.

Las autoridades inmediatas ejecutarán el procedimiento anterior, para lo cual deberán observar el debido proceso y la aplicación de la norma con criterio y carácter:

4. Consideraciones finales

- Si en estos aspectos existiera contradicción entre lo normado en la Ley de Carrera Docente y lo establecido en el Decreto 1485, se aplicará aquello que beneficie más al docente; prevalecerá, en este caso, la Regla de USO DE LA NORMA MÁS FAVORABLE, como expresión del principio tutelar o protectorio de los trabajadores.
- Luego de creada la ley, se redactará el reglamento respectivo, en la medida que se haga necesario operativizar los aspectos incluidos en la misma.
- Nadie podrá ingresar a la Carrera Docente, si no es por el proceso de estricto concurso de oposición, calificación de méritos y sustentación de las pruebas que para tal fin sean creadas.
- Cualquier caso de violación a lo establecido por la Carrera Docente podrá ser denunciado al Tribunal de dicha Carrera, quien resolverá conforme a derecho y en los tiempos que marque la ley respectiva y de observancia pública.
- Para ser efectivo el proceso de aplicación de la Carrera Docente, se necesita una reforma básica a la formación inicial de los maestros, para que ésta tenga nivel superior. De esa cuenta, quien ingrese a la Carrera Docente tendrá siempre formación universitaria; de lo contrario, no es factible su aplicación.
- El proceso de ingreso a la Carrera Docente estará desarrollado por los jurados correspondientes, quienes calificarán y evaluarán a los candidatos.

5. Glosario

Para efectos de esta propuesta, se entenderán los términos que aparecen a continuación, de la forma en que se definen.

- **Administrativo-docente:** docente que ejerce cargos con funciones de administración de la docencia.
- **Ascensos:** consisten en subir un nivel en la estructura.
- **Carrera Docente:** proceso por medio del cual se ingresa a la docencia, se transita por ella, escalando las categorías definidas para crecer académica y administrativamente, según sea el caso, hasta el final del servicio docente o retiro.

- **Categorías:** consisten en los grados de jerarquía dentro de un orden determinado; es una forma de clasificar o agrupar algo.
- **Docente:** es quien se dedica profesionalmente a la enseñanza.
- **Educador:** es la persona que influye fuertemente en otros para desarrollar procesos de aprendizaje.
- **Evaluación:** proceso que tiene como finalidad determinar el grado de eficacia y eficiencia con que han sido empleados los recursos destinados a alcanzar los objetivos previstos.
- **Evaluación cualitativa:** es la valoración de aspectos cualitativos (cualidades) relacionados con un proceso.
- **Evaluación cuantitativa:** forma de valorar, a través de mediciones y estimaciones, el impacto de un proceso.
- **Evaluación del desempeño:** acción sistemática de evaluar la conducta y el trabajo de una persona con relación a la realización y cumplimiento de sus responsabilidades.
- **Junta Departamental de la Carrera Docente:** ente que operativiza, a nivel departamental, todas las políticas y los lineamientos para hacer efectiva la Carrera Docente.
- **Junta Nacional de la Carrera Docente:** ente que, desde el nivel superior, genera las políticas de carácter macro para aplicar y para poner en marcha la Carrera Docente, así como desarrollar los procesos relacionados con ella.
- **Niveles:** son los escalones inmediatos (alturas) establecidos en la Carrera Docente.
- **Profesión docente:** ocupación que requiere de conocimientos, habilidades didácticas, espíritu de servicio y elevadas normas éticas, para dedicarle a la función de enseñanza.
- **Técnico-Administrativa:** categoría que agrupa a personal técnico o administrativo que tiene que ver en forma directa con la docencia.
- **Técnico-docente:** profesional que realiza trabajo especializado en las instancias departamentales y nacionales, y cuyas tareas están relacionadas con aspectos técnicos de la educación tales como planificación, organización, diseño de programas, entre otros.
- **Tribunal de la Carrera Docente:** se identifica como tal, al ente creado para resolver los aspectos conflictivos que se presenten en el desarrollo de los procesos para ingresar a la Carrera Docente, o en el desempeño dentro de la carrera misma.

6. Bibliografía

1. Álvarez Aragón, Virgilio. Adolescentes y la formación de maestros, FLACSO Guatemala, Editorial de las Ciencias Sociales, 2009.
2. Argueta, Bienvenido, et al, Censo de Escuelas Normales en Guatemala, 2004. URL, Facultad de Humanidades. Guatemala, 2005.
3. Asamblea Legislativa de Costa Rica, Estatuto de Servicio Civil, Costa Rica, 2000.
4. Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba, Algunas reflexiones sobre la carrera docente, Córdoba, Argentina 2011
5. Delors Jacques, et. al. La educación encierra un tesoro, Ediciones UNESCO, Quito, Ecuador, 1996.
6. González Orellana, Carlos. Historia de la Educación de Guatemala, Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, 1997.
7. Instituto Nacional de Administración Pública, El servicio de la carrera pública mexicana, México, 1999.
8. Ministerio de Educación de Colombia, Estatuto Docente, Colombia, 1979.
9. Murrillo Javier, et. al. Modelos innovadores en la formación inicial, OREALC/ UNESCO, Chile, 2006.
10. Silva, Dulce, Diagnóstico situación actual de las carreras especiales, República Dominicana, s.f.
11. Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Régimen de la carrera docente, Córdoba, Argentina, s.f. www.unrc.edu.ar;
12. Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, Diplomado de gobierno abierto y participativo, La reforma del servicio civil en Bolivia, 2005.
13. USAC. Bases para el Diseño del Sistema de Formación Docente en Guatemala. 2008.
14. Valdez, Héctor. Manual de buenas prácticas del desempeño profesional de los docentes, Consejo Nacional de Educación. Perú, 2009.

Anexo:

Iniciativa de Ley de la Carrera Docente, Parte Académica y Técnico-Administrativa

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

Como país, debemos tener claro que la tarea de maestro reviste una importancia incalculable, pues en él recae la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones. La familia y la escuela son dos de las instituciones más importantes en una sociedad; si una de las dos falla, las consecuencias son lamentables, pero si las dos lo hacen, las consecuencias son catastróficas, tal como sucede en la actualidad. Hay crisis en la familia y en la escuela, y los resultados se observan a diario en las calles. Si, como país, aspiramos a desarrollarnos, debemos apostar por estas instituciones (la familia y la escuela), especialmente por los maestros, quienes con su formación, su conducta y su desempeño aseguran mejores resultados en los procesos educativos.

Los guatemaltecos aspiramos a que la educación sea creativa, emprendedora, ética, que prepare para la incertidumbre, que busque el desarrollo de la persona humana y de la sociedad en su conjunto, que permita al ser humano vivir en armonía con sus semejantes y con la naturaleza; una educación para la vida y el desarrollo. En el camino para lograr todo lo anotado, el maestro juega un papel determinante, y para hacer que su rol sea de mayor impacto, debe empezarse por mejorar su formación; además, es urgente dignificarlo por intermedio de la carrera docente; también es importante valorar la profesión magisterial, como tal.

La imagen y valoración del maestro han ido decayendo. Hace algunas décadas, el maestro era bien reconocido por su formación, su liderazgo y por su vinculación con la comunidad; además, desempeñaba un papel de mucha proyección comunal. Ante esta situación, las autoridades educativas del más alto nivel deben asumir el compromiso de buscar el rescate de la profesión docente.

En la actualidad, el sistema educativo escolarizado, y en particular lo referente a la formación docente, enfrenta una realidad compleja, ya que los maestros que estudian lo hacen con la intención de retirarse del magisterio; es decir, se matriculan en las universidades en carreras que les permitan mejores horizontes, o bien, carreras en el ámbito educativo, pero para desempeñarse en otros niveles o áreas de la administración educativa. De esa cuenta, buenos maestros buscan la forma de retirarse del nivel en donde se desempeñan, porque el magisterio no genera estímulos salariales ni académicos; en otros casos, por carencia de vocación. En ese orden de ideas, los maestros siempre buscan mejores derroteros y no siempre el sector educación es para ellos la única opción.

En su libro *A pesar de todo optimistas*, Virgilio Álvarez cita lo que algunos maestros respondieron cuando se les preguntó acerca de por qué estaban en el magisterio: "la mayoría decía

está por vocación; sin embargo, al profundizar se concluía que era más como una transición, mientras más corta mejor; para alcanzar mayores y mejores satisfacciones”.¹⁹ Laboralmente, para la mayoría, el magisterio es atractivo porque ofrece estabilidad; no obstante, esa estabilidad, en muchos casos, genera conformismo y estancamiento que afecta al sistema educativo. Otros son maestros por tradición familiar, porque sólo esa carrera es accesible, o porque “el maestro sabe de todo un poquito” y con esa formación los contratan en los bancos o en las oficinas administrativas de dependencias diversas.

Otro aspecto importante que debe regularse es la carrera técnico-administrativa del docente; actualmente no existen incentivos para ejercer un puesto administrativo en la escuela; por ejemplo, ser director de una escuela puede representar más trabajo pero no mejor salario, con la consecuente desmotivación; a esto hay que agregarle que, muchas veces, simultáneamente sigue ejerciendo su labor docente. El vacío de la carrera técnico-administrativa se observa en todos los niveles, pues no existe un perfil definido para ocupar los espacios administrativos en los niveles distritales, departamentales, nacionales y en los vice despachos; no se cuida que el profesional seleccionado para el puesto haya tenido un conocimiento previo y profundo del sistema educativo; éste es otro factor que hace perder el interés del docente por la administración de la docencia.

Por lo expuesto, es urgente crear un mecanismo legal para que la selección de maestros de nuevo ingreso se realice con base en su formación, que debe ser universitaria intermedia, y cumplir con estándares altos. Cuando el maestro ya ha ingresado al sistema, debe continuar su formación profesional en las universidades, en programas apropiados, y desarrollar otras habilidades para desempeñarse mejor como docente. Como complemento, a ese recorrido académico y formativo, se deben otorgar incentivos salariales y laborales que sean oportunos y que motiven el desempeño y la profesión docente. Para el ingreso a la parte administrativa y técnica, también deben demostrarse calidades académicas y experiencia en el ejercicio de puestos dentro de esa parte administrativa de la carrera docente; de esa cuenta, se busca garantizar idoneidad y conocimiento.

Decreto legislativo No. _____

COSIDERANDO

Que el Estado de Guatemala se organiza para proteger a la persona y la familia, cuyo fin supremo es la realización del bien común y que debe garantizar a los habitantes de la república la vida, la libertad, la justicia, la seguridad y la paz.

CONSIDERANDO

Que el Estado de Guatemala garantiza y protege la vida humana desde su concepción, así como la integridad y seguridad de la persona. Y que la educación tiene como fin primordial el desarrollo integral de la persona humana y que debe promoverse la superación económica, social y cultural del magisterio.

CONSIDERANDO

Que el docente es un actor protagónico de la calidad educativa y, como consecuencia, su formación es básica para garantizar el logro de los objetivos educacionales en forma adecuada.

CONSIDERANDO

La necesidad existente en el sistema educativo de aumentar la calidad de la educación, la cual se ha visto en nuestro país con múltiples limitaciones.

CONSIDERANDO

Que el desarrollo profesional docente debe ser visto como una continuidad, desde el reclutamiento y la formación inicial, hasta el desempeño profesional de buen nivel que debería ser una aspiración del sistema educativo nacional.

CONSIDERANDO

Que se hace necesario contar con maestros motivados, con vocación, a quienes les guste la profesión que practican, se les permita disfrutar durante toda su carrera de incentivos de distinto tipo que les hagan sentirse orgullosos y valoren profundamente el pertenecer al gremio magisterial.

CONSIDERANDO

Que es una necesidad urgente el atraer y retener a personas competentes a la profesión docente.

PORTANTO,

En el ejercicio de las facultades que le otorga el artículo 171 de la Constitución Política de la República de Guatemala,

ACUERDA:

Aprobar la ley de la Carrera Docente, partes académica y técnico-administrativa.

Capítulo I Definiciones

Artículo I. Definiciones

- Docente: es quien se dedica profesionalmente a la enseñanza.
- Profesión docente: ocupación que requiere de conocimientos, habilidades didácticas, espíritu de servicio y elevadas normas éticas, para dedicarle a la función de enseñanza.
- Técnico-docente: profesional que realiza trabajo especializado en las instancias departamentales y nacionales, y cuyas tareas están relacionadas con aspectos técnicos, tales como: planificación, organización, diseño de programas, entre otros.
- Administrativo-docente: docente que ejerce cargos con funciones de administración de la docencia.
- Educador: es la persona que influye fuertemente en otros para desarrollar procesos de aprendizaje.
- Evaluación: proceso que tiene como finalidad determinar el grado de eficacia y eficiencia con que han sido empleados los recursos destinados a alcanzar los objetivos previstos.
- Evaluación del desempeño: acción sistemática de evaluar la conducta y el trabajo de una persona con relación a sus responsabilidades.
- Evaluación cualitativa: es la valoración de aspectos cualitativos (calidades) relacionados con un proceso.
- Evaluación cuantitativa: forma por medio de la cual se valora, a través de mediciones y estimaciones, el impacto de un proceso.
- Junta Nacional de la Carrera Docente: es el ente que, desde el nivel superior, genera las políticas de carácter macro para aplicar y para poner en marcha la Carrera Docente, así como desarrollar los procesos relacionados con ella.
- Junta Departamental de la Carrera Docente: ente que operativiza, a nivel departamental, todas las políticas y los lineamientos para hacer efectiva la Carrera Docente.
- Tribunal de la Carrera Docente: se identifica como tal, al ente creado para resolver los aspectos conflictivos que se presenten en el desarrollo de los procesos para ingresar a la Carrera Docente, o en el desempeño dentro de la carrera misma.
- Técnico-Administrativa: categoría que agrupa a personal técnico o administrativo que tiene que ver en forma directa con la docencia.

- Categorías: consisten en los grados de jerarquía dentro de un orden determinado; es una forma de clasificar o agrupar algo.
- Niveles: son los escalones inmediatos (alturas) establecidos en la Carrera Docente.
- Ascensos: consisten en subir un nivel en la estructura.
- Carrera Docente: se entenderá como Carrera Docente el proceso por medio del cual se ingresa a la docencia, se transita por ella, escalando las categorías definidas para crecer académica y administrativamente, según sea el caso, hasta el final del servicio docente o retiro.

Capítulo II

Objeto, aplicación y naturaleza de la Carrera Docente

Artículo 2. La Carrera Docente tiene por objeto ordenar el proceso del servicio magisterial, planteándolo en forma de una carrera, la cual tiene dos líneas de acción: la académica y la técnico-administrativa. La Carrera Docente será estrictamente aplicable a todo aquel docente que se inicie por primera vez en el magisterio, es decir, quien ingrese a prestar sus servicios en el sector público de educación, en cualquiera de sus niveles y, por tanto, es obligatoria. Para los profesores que ya están en servicio la Carrera Docente es optativa.

Artículo 3. Los profesores que hayan ingresado al magisterio antes que entre en vigencia esta ley, y que deseen obtener los beneficios de la Carrera Docente, podrán hacerlo y, para el efecto, procederán a aplicar a cualquiera de los dos componentes de la Carrera, según sea su interés, cumpliendo para ello con los requisitos y procedimientos establecidos.

Artículo 4. En caso el docente repruebe las tres evaluaciones de desempeño que se establecen como condición de ascenso, podrá ser retirado de la Carrera Docente, sin embargo, no del magisterio. Esto, por los derechos adquiridos por los docentes antes de entrar en vigencia la Carrera Docente.

Capítulo III

Objetivos de la Carrera Docente

Artículo 5. Son objetivos de la Carrera Docente:

- a) Mejorar la calidad de la educación nacional, propiciando, para el efecto, la mejora de la formación docente en general.
- b) Garantizar que la docencia sea ejercida por personas idóneas.
- c) Propiciar el desarrollo y crecimiento profesional de los docentes, otorgando el ascenso en función de la experiencia, el desempeño, el conocimiento y la formación académica.

- d) Desarrollar una política laboral y salarial basada en la Carrera Docente.
- e) Garantizar en cargos técnicos y administrativos de la docencia a profesionales con mayores méritos, conocimientos y experiencias en el sistema educativo nacional.
- f) Propiciar el crecimiento profesional del magisterio nacional, generando un especial interés y orgullo por ejercer la docencia.
- g) Rescatar la imagen de la profesión docente, para hacer de ésta una profesión digna, con un alto estatus dentro de la sociedad.

Capítulo IV

Principios generales de la Carrera Docente

Artículo 6. Son principios generales de la Carrera Docente, los siguientes:

- a) Reconocer la calidad, formación y experiencia del docente
Se persigue, con la Carrera Docente, la selección de los mejores docentes para desempeñarse en el sistema educativo, así como reconocer y acreditar los estudios que realiza el maestro, dignificándolo económicamente; de igual forma, es menester, mediante la Carrera Docente, valorar la experiencia y ubicar a los maestros que así lo deseen en posiciones administrativas y técnicas, que garanticen conocimiento, compromiso, lealtad institucional y gremial, además de equidad y pertinencia.
- b) Justicia
Pretende otorgar a todos los docentes la oportunidad de participar en los concursos de oposición, y que los méritos y conocimientos sean los elementos a considerar para la selección. Asimismo, la Carrera Docente promueve el acceso justo al crecimiento y desarrollo profesional del docente, así como facilita y potencializa una mejora continua de la calidad de la educación.
- c) Estabilidad y permanencia
Se persigue que los docentes tengan estabilidad y, consecuentemente, permanencia en el sistema educativo, ya que, en la medida que el maestro estudia, mejora sus condiciones salariales. Por lo tanto, se pretende que estudie y continúe desempeñándose en la docencia, creciendo académicamente, para mejorar su labor docente en el aula.
- d) Mejoramiento de la formación docente
Se pretende que los maestros encuentren motivos válidos y dignos por los cuales deban formarse, estimulen el estudio permanente y progresivo, en busca de consolidarse en su profesión.

- e) Garantizar que todo ascenso o mejoramiento de las condiciones del docente sea por méritos, experiencias y formación, según sea el caso.
Con esto se pretende que se tomen en cuenta, en los docentes, sus méritos, formación, experiencia y conocimientos para la asignación de puestos, y, con ello, evitar la politización y el ascenso incorrecto a los cargos jerárquicos del sistema educativo nacional.

Capítulo V

Estructura de la Carrera Docente

Artículo 7. La Carrera Docente está organizada en dos componentes básicos, los cuales están estrechamente relacionados; a saber:

- a) La Carrera Docente, parte académica:
Se pretende propiciar el acrecentamiento de la formación académica del magisterio, lo que significa, elevar al nivel universitario su formación. Consecuentemente, garantizar incentivos salariales a partir del crecimiento profesional que el docente obtenga. Por lo tanto, el personal docente, técnico y administrativo docente obtendrá mejoras salariales por cada grado académico que presente, siempre y cuando se cumpla con algunos requisitos básicos; entre ellos: la evaluación del desempeño, y que los estudios estén directamente relacionados con el nivel en donde se labora.
- b) La Carrera Docente, parte técnico-administrativa:
Para el caso de la parte técnico-administrativa de la Carrera Docente, se pretende eliminar el oportunismo, así como la incompetencia y la inexperiencia que muchos funcionarios demuestran en el ejercicio de sus cargos técnicos o administrativos en la educación. Evitar, además, el ascenso por tráfico de influencias o simplemente por nepotismo u otro tipo de condiciones. Se pretende que, quienes desempeñen posiciones técnicas o administrativas, sean las personas que por la experiencia, conocimiento y formación puedan ingresar a ocupar las vacantes que se presenten en el sistema.

Capítulo VI

Categorías y niveles de la Carrera Docente

Artículo 8. Las categorías establecidas en esta ley son tres:

- a) Personal docente.
b) Personal técnico.
c) Personal administrativo.

Artículo 9. Los niveles para cada una de las categorías son definidos con base en formación académica, es decir, los grados que se obtengan en dicha formación.

Artículo 10. Categorías y niveles de la Carrera Docente, parte académica. Se presentan las siguientes categorías y niveles:

a) Personal docente: son ubicados en esta categoría los docentes que se desempeñan en cualquiera de los niveles del subsistema escolarizado, lo que incluye: preprimaria, primaria y media, con cualesquiera de sus modalidades. Esta categoría contempla los niveles siguientes:

- Nivel 1 Título de profesor de preprimaria, primaria o media expedido por una universidad; incluye las distintas especialidades y modalidades.
- Nivel 2 Título de licenciado en ciencias de la educación o carrera afín, especializado en preprimaria, primaria o media.
- Nivel 3 Título de magister especialista en educación, ciencias de la educación o carrera afín, con énfasis en preprimaria, primaria o media.
- Nivel 4 Título de doctor en educación, con especialización en preprimaria, primaria o media.
- Nivel 5 Título de postdoctor en educación, con especialización en preprimaria, primaria o media.

b) Personal técnico-docente: se ubica en esta categoría a los funcionarios que realizan labores de planificación, orientación, investigación, capacitación y asesoramiento, que son maestros que cuentan con formación universitaria en ciencias de la educación. Además, son los responsables de contribuir en la formulación de la política pública en este ámbito. Esta categoría incluye los siguientes niveles:

- Nivel 1 Título de licenciado o carrera afín en educación, con la especialidad respectiva según el puesto.
- Nivel 2 Título de magíster o especialista en educación o carrera afín, con mención en la especialidad respectiva según el puesto.
- Nivel 3 Título de doctor en educación.
- Nivel 4 Título de postdoctor en educación.

c) Personal administrativo-docente: son ubicados en esta categoría los funcionarios que realizan actividades de dirección, supervisión y gestión educativa, todos relacionados estrictamente con el proceso educativo, y para cuyo desempeño se requiere del título de maestro como parte de su formación inicial. Esta categoría abarca los siguientes niveles:

- Nivel 1 Técnico universitario en administración educativa o gerencia para la educación, o carrera afín.
- Nivel 2 Licenciado en ciencias de la educación, pedagogía o carrera afín, con énfasis en administración educativa o gerencia para la educación.
- Nivel 3 Magíster o especialista en administración educativa o gerencia para la educación.
- Nivel 4 Doctor en educación.
- Nivel 5 Postdoctor en educación.

Artículo 11. Categorías y niveles en la Carrera Docente, parte técnico-administrativa

Para este caso, las categorías siguen siendo las mismas de la Carrera Docente, parte académica; sin embargo, los niveles cambian. Debe quedar claro que para ingresar a la parte técnico-administrativa se deberá hacer por la docencia, salvo los casos del personal técnico que se desempeña en los niveles superiores que no requieran, por la naturaleza de sus tareas, ser maestros. Se establecen los siguientes niveles:

- a) Nivel de dirección de centro educativo: subdirectores y directores de centros educativos de preprimaria, primaria y nivel medio.
- b) Nivel de dirección local, seccional o de distrito: supervisores, coordinadores técnicos o administrativos, acompañantes, asesores u otros que se crearen en el marco del SINAE.
- c) Nivel de dirección departamental: subdirectores y directores departamentales de educación.
- d) Nivel de dirección general: subdirectores, directores generales, entre otros.
- e) Nivel de dirección superior: viceministros de educación, con excepción del viceministro administrativo.

Capítulo VII

Procedimiento de ingreso a las distintas categorías de la Carrera Docente

Artículo 12. Para ingresar a las distintas categorías de la Carrera Docente se debe cumplir con determinados requisitos, y, a la vez, con un procedimiento establecido para el efecto. El detalle aparece a continuación:

- a) Se ingresa a la Carrera Docente a través de un proceso de estricta oposición, el cual estará desarrollado por la Junta Nacional de la Carrera en mención, a través de los jurados correspondientes, la que, a su vez, tendrá bajo su dirección a las Juntas Departamentales de la Carrera Docente.
- b) El concurso de oposición se basará en: experiencia laboral, formación superior (PADEP-D), formación inicial superior, antecedentes profesionales, formación afín a educación, méritos y conocimientos.
- c) Sólo es factible ingresar a la Carrera Docente por la primera categoría, es decir, por el servicio docente, sea para desempeñarse en la parte académica o técnico-administrativa. En caso una persona cuente con el perfil para ascender a un nivel distinto, podrá hacer su trámite para ascender; luego de un año de haberse desempeñado en el nivel anterior; y deberá aprobar la evaluación de desempeño correspondiente.

Artículo 13. Los requisitos a incluir para ingresar a la Carrera Docente son:

- a) Presentar la solicitud, en el formato establecido para el efecto.
- b) Adjuntar currículum vitae donde se presente la siguiente información básica: datos personales, formación académica, experiencia docente, méritos estudiantiles, méritos profesionales, aportes a su comunidad o sociedad en general, investigaciones, aportes profesionales u otros. Acompañar al currículum copia confrontada de los documentos de respaldo.
- c) Certificación de servicio en donde se acrediten los años de desempeño docente (en caso ya se haya desempeñado como docente). Copia de los títulos profesionales que acredita, certificaciones generales de estudio, cierres de pensum o actas de graduación originales o confrontadas por autoridad competente.
- d) Certificación de tiempo de servicio.
- e) Adjuntar constancia de carencia de antecedentes penales reciente.
- f) Hojas de servicio.
- g) Presentar tarjeta de salud.
- h) Demostrar idoneidad, sometiéndose a las pruebas respectivas.

Artículo 14. Procedimiento de ingreso a la Carrera Docente, parte académica.

La Junta Nacional de la Carrera Docente convoca a nivel nacional a las juntas departamentales para que publiquen las plazas vacantes, e informen por todos los medios posibles acerca del proceso de concurso de oposición, detallando, sin excepción, las fechas de inicio y final de recepción de los expedientes, lugar, cargos y puestos que se presentan a concurso de oposición, requisitos administrativos y académicos, y normas a seguir en el proceso.

Artículo 15. Los jurados de oposición departamentales revisan con detenimiento cada uno de los expedientes presentados y seleccionan los que llenan los requisitos; luego, se convoca, sin excepción, para participar a un concurso de oposición, para lo cual se definen previamente los instrumentos de evaluación respectivos según las vacantes. Las pruebas son aplicadas; después, los resultados son sumados a la revisión de credenciales y hojas de vida para, luego, obtener la lista de quienes se consideran como elegibles, y, en orden de resultados, serán los maestros con los derechos de ingresar a la Carrera Docente, según las oportunidades que se hayan presentado. Un normativo específico regulará este procedimiento. Seguirá vigente lo establecido en la norma actual con relación a este tema, agregando lo referente a la evaluación de conocimientos.

Artículo 16. Procedimiento para ingresar a la Carrera Docente, parte técnico-administrativa

Para ingresar a la Carrera Docente, en su parte técnico-administrativa, se debe seguir el procedimiento del concurso de oposición y la puerta de ingreso es el primer nivel de la Carrera Docente, parte académica, es decir, primero debe el docente haber ejercido como tal, para luego optar al primer nivel de la Carrera Docente, parte técnico-administrativa. En el caso del personal técnico, éste podrá hacerlo en el segundo nivel. No existirá otra posibilidad de ingreso que no sea las categorías y niveles respectivos.

Artículo 17. Requisitos a presentar para ingresar a la Carrera Docente, parte técnico-administrativa:

- a) Presentar la solicitud respectiva, en el formato establecido para el efecto.
- b) Adjuntar currículum vitae conteniendo información básica relacionada con datos personales, formación académica, experiencia docente, méritos estudiantiles, méritos profesionales, investigaciones, aportes profesionales u otros. Acompañar al currículum copia confrontada de los documentos de respaldo.
- c) Certificación de servicio, en donde acredite un tiempo mínimo de cinco (5) años laborando en el magisterio, como docente.
- d) Copia de los títulos profesionales que acredita, certificaciones generales de estudio, cierres de pensum o actas de graduación originales o confrontadas por autoridad competente.
- e) Certificación de tiempo de servicio.
- f) Hojas de servicio.
- g) Adjuntar constancia de carencia de antecedentes penales reciente.
- h) Presentar tarjeta de salud.
- i) Demostrar idoneidad, sometiéndose a las pruebas correspondientes.

Capítulo VIII

Mecanismos de promoción a las categorías y niveles de la Carrera Docente

Artículo 18. Para efectos del proceso de promoción docente al nivel superior será necesario que el profesor presente los siguientes requisitos ante el jurado departamental, quien tramitará el expediente y lo trasladará a la junta departamental de la Carrera Docente para que resuelva.

- a) Solicitud escrita, en el formato respectivo.
- b) Título universitario original y copia de anverso y reverso confrontada por autoridad educativa competente.
- c) Certificación de estudios original.
- d) Constancia de carencia de antecedentes penales reciente.
- e) Certificación de tiempo de servicio de la Junta Calificadora de Personal y de Recursos Humanos.
- f) Someterse a la evaluación de desempeño para ese nivel y aprobarla.
- g) Constancias de haber participado, por lo menos, en dos procesos de capacitación y actualización docentes, en forma anual.
- h) Hojas de servicio.

Artículo 19. La Junta Departamental de Carrera Docente, de oficio, dará trámite al expediente, siempre y cuando cumpla con todos los requisitos establecidos.

Artículo 20. El título universitario debe ser expedido por universidad debidamente autorizada para funcionar en Guatemala o, en su defecto, el profesional deberá ser incorporado a la Universidad de San Carlos según lo establecen las normas respectivas; empero, el título obtenido debe ser específico para desempeñarse en el mismo nivel en donde labora el profesor; ya que la Carrera Docente persigue que el desempeño mejore, en función del crecimiento profesional del maestro.

Capítulo IX

Proceso de ascensos en la Carrera Docente

Artículo 21. Para el proceso de ascensos en las dos modalidades, se aplicará el siguiente procedimiento

- a) Para la Carrera Docente, parte académica:
El profesor que desee ingresar por primera vez a la carrera docente, deberá presentar los requisitos respectivos y aplicar las pruebas que para el efecto se hayan diseñado. Serán seleccionados los profesores que obtengan los resultados más altos. En el caso de que no acepte el de mayor puntaje, se procederá a llamar al siguiente, y así sucesivamente. Para el caso de los ascensos a los niveles correspondientes, cada uno de los interesados deberá presentar los documentos respectivos y someterse a las pruebas de desempeño que se

diseñen para tal fin. Los detalles de este proceso estarán establecidos en el reglamento correspondiente.

b) Para el caso de la carrera técnico-administrativa

Los aspirantes a la categoría técnico-administrativa serán, sin discusión, los mismos docentes que se desempeñan en las categorías de personal docente, técnico-docente y administrativo-docente y que pretendan aplicar para participar en posiciones en la parte técnico-administrativa de la Carrera Docente. Esto es irrenunciable y de aplicación estricta; sin embargo, si luego de la convocatoria no existen candidatos, se procederá a una nueva convocatoria, la cual se divulgará por medios escritos y radiales. Si persiste el desinterés, podrán participar otros candidatos que no se desempeñen en la carrera docente.

Los profesores que deseen participar en la convocatoria para el primer nivel, que es la dirección de centros educativos, tendrán que presentar todos los documentos requeridos y, luego, someterse a las pruebas respectivas. Sólo el círculo de los candidatos naturales que están en el ejercicio de la docencia podrá optar a los otros niveles. Esto garantizará la idoneidad y el conocimiento básico de la institución y del sistema educativo nacional.

Capítulo X Retiro de la Carrera Docente

Artículo 22. El retiro de la Carrera Docente se puede provocar por diferentes causales, entre las que se enuncian:

- a) Renuncia.
- b) Abandono del cargo.
- c) Fallecimiento.
- d) Destitución.
- e) Calificación deficiente en tres de las evaluaciones de desempeño consecutivas.
- f) Incapacidad e incompatibilidad en el desempeño de sus tareas y funciones.
- g) Otras causales que, según la autoridad competente y la normativa específica, impliquen tal retiro, siempre que siga, para el efecto, el debido proceso.

Artículo 23. Los docentes que hayan renunciado por causas que no estén relacionadas con su desempeño y deseen regresar, lo pueden hacer e ingresarán luego de la evaluación correspondiente, ubicándose en el nivel en el cual estaban al retirarse.

Artículo 24. Los docentes que hayan abandonado el cargo o hayan sido destituidos, por causas distintas al buen desempeño, no podrán reingresar a la Carrera Docente si no han transcurrido como mínimo cinco años. Lo harán por el procedimiento establecido para el primer ingreso e iniciarán por el primer nivel.

Artículo 25. Los docentes que hayan sido destituidos por mal desempeño, no podrán ingresar nuevamente a la Carrera Docente.

Capítulo XI

Beneficios que representa la Carrera Docente

Artículo 26. Los beneficios que obtiene el docente en el marco de la Carrera Docente son:

- Preferencia para los traslados y permutas. Los maestros, según la Carrera Docente, por los estudios realizados y el nivel de desempeño obtenido, tendrán preferencia para ocupar otras vacantes, ya sea a través de permutas o traslados.
- Tutores. Los maestros mejor calificados y mejor formados podrán ser seleccionados como tutores de nuevos maestros, para generar procesos de inducción que permitan a los recién ingresados adaptarse al trabajo docente con mayor facilidad. Igualmente, los docentes que ocupan cargos administrativos podrán ser designados para desempeñarse como tutores de los nuevos funcionarios, a fin de facilitar el aprendizaje y, obviamente, dar inducción al servicio.
- Becas de estudio a nivel nacional o internacional. Los maestros con mejor nivel de formación y con un desempeño ejemplar, podrán ser incentivados con la posibilidad de optar a procesos de formación, ya sean de corta o de larga duración, a nivel nacional o internacional; esto, como una iniciativa institucional o personal del docente.
- Optar a cargos del nivel superior. Pueden ser: supervisores, técnicos, directores departamentales, directores generales o viceministro técnico de educación, de calidad o bilingüe intercultural. Los maestros estarán en la línea directa para ser seleccionados para desempeñarse en cargos administrativos o técnico-docentes, es decir, que sólo ellos podrán optar al puesto de funcionario de las diferentes instancias administrativas del sistema educativo nacional.

Capítulo XII

Derechos, deberes y sanciones en el marco de la Carrera Docente

Artículo 27. Los derechos de los maestros que son parte de la Carrera Docente se presentan así:

- a) Formar parte de organizaciones sindicales u organizarlas con fines gremiales.

- b) Percibir su salario y prestaciones sociales de ley.
- c) Avanzar y ascender en la Carrera Docente, con base en los estudios obtenidos, méritos, conocimientos, así como en las evaluaciones del desempeño a las que se sometan.
- d) Beneficiarse de los procesos de capacitación continua.
- e) Disfrutar del período vacacional conforme la ley.
- f) Otros que sean establecidos como incentivos contemplados en la ley de la Carrera Docente, el Decreto 1485, el Pacto Colectivo de Condiciones de Trabajo, la Ley de Servicio Civil y las otras leyes y convenios en materia de Derechos Humanos.

Artículo 28. Las licencias. El personal que pertenezca a la Carrera Docente tendrá derecho a licencia con y sin goce de sueldo, de la siguiente manera:

a) Con goce de sueldo:

- i. Por gravidez.
- ii. Por accidente.
- iii. Por fallecimiento de familiares: padres, esposa(o), hijos.
- iv. Por realización de estudios dentro y fuera del país. (Dentro del marco de la Carrera Docente).
- v. Por representación sindical.
- vi. Por participar en procesos de formación continua, tipo talleres, cursos, seminarios y otros.
- vii. Por participación oficial en eventos académicos o deportivos.

b) Sin goce de sueldo:

- i. Por ejecutar cargos de elección popular.
- ii. Por situaciones no tipificadas, hasta por un año, luego del cual deberá determinar si continúa o no en la Carrera Docente.

Artículo 29. Son deberes de los maestros en el marco de la Carrera Docente, los siguientes:

- a) Cumplir con las leyes y reglamentos que en su función docente se hacen necesarias.
- b) Demostrar una conducta ejemplar, en su práctica docente.
- c) Cumplir con su horario de trabajo, jornada y asistencia regular, con base en su contrato.
- d) Desempeñar con eficiencia sus funciones y tareas.
- e) Promover en sus alumnos valores universales y cívicos, en busca de propiciar una sociedad armónica y democrática.
- f) Acatar las disposiciones que de la línea jerárquica emanen.
- g) Resguardar los bienes materiales que estén a su cargo.
- h) No abandonar sus atribuciones sin autorización del jefe inmediato.
- i) Otros que se establezcan en el futuro.

Artículo 30. Son sanciones, cuando se incurra en faltas dentro del marco de la Carrera Docente, las siguientes:

- a) Amonestación verbal.
- b) Amonestación escrita.
- c) Reducción salarial.
- d) Suspensión temporal.
- e) Destitución.

Artículo 31. Las autoridades inmediatas procederán a ejecutar el procedimiento anterior, para lo cual deberán observar el debido proceso y la aplicación de la norma con criterio y carácter.

Capítulo XIII

Escalas salariales e incentivos en el marco de la Carrera Docente

Artículo 32. Las escalas salariales e incentivos a los que se hacen acreedores los maestros en el marco de la Carrera Docente son:

- Todos los docentes, sin importar el nivel en que se desempeñen, tendrán el mismo salario base, pues todos deben contar con formación universitaria del nivel intermedio. Por lo tanto, el salario base debe ser el 25% mayor al que actualmente reciben los docentes de primer ingreso.
- El docente, cuando ascienda en cada uno de los niveles de la parte académica de la Carrera Docente, recibirá un incremento salarial del 25% respecto de su salario base. Es decir, por cada uno de los niveles que ascienda recibirá dicho incremento salarial.
- Los docentes que ocupen puestos técnicos y administrativos recibirán el salario que se establezca de acuerdo con el manual de salarios del Ministerio de Educación; éste, en ningún caso podrá ser inferior al que recibía.
- Los maestros que ostenten la función de tutores o facilitadores de procesos de inducción o capacitación docente, obtendrán un bono mensual del 10% como retribución permanente por el trabajo que realizan. El tutor no debe dejar de cumplir sus funciones y atribuciones originales. La función de tutor podrá eliminarse de las demás asignadas a un docente, en caso no cumpla con lo encomendado, según los dictámenes del jefe inmediato, y con base en la resolución emitida por la autoridad distrital competente, sin más procedimiento que escuchando a las partes y resolviendo de inmediato. El cese de esas funciones significa la eliminación del bono por ese concepto.
- Obras escritas: los docentes que hayan escrito obras relevantes en la literatura pedagógica o en la literatura general, y que hayan sido juzgadas por una comisión de expertos nombrada por la Junta Nacional de la Carrera Docente, a raíz de lo cual recibieron dictamen favorable, percibirán un incentivo salarial del 10% sobre el salario base, como una forma de motivar y promover la aportación científica y literaria al conocimiento. Esto, siempre que se compruebe que no ha sido el centro educativo un medio para comercializar las mismas.
- Premios nacionales o internacionales: los docentes que hayan obtenido reconocimientos nacionales o internacionales en concepto de investigaciones, inventos, entre otros, siempre y cuando la comisión específica nombrada por la Junta Nacional de la Carrera Docente lo determine, obtendrán un incentivo salarial del 10% sobre el salario base; este porcentaje tendrá carácter permanente.
- Nombramiento de alto nivel: aquellos maestros que hayan recibido un nombramiento de alto nivel para la realización de una tarea trascendente, emitido por el Presidente de la República o Ministro de Educación, y que se considere una tarea de impacto público, recibirán un aumento salarial del 10% sobre su último salario base; esto, sólo mientras dure su designación.
- Bono por bilingüismo: se considera el bono por bilingüismo un incentivo salarial, y será aplicado únicamente a favor de los docentes que promuevan en todas las actividades el

uso de la lengua materna. Este bono será equivalente al 10% sobre el salario base. Cuando un docente deje de laborar en un área en donde se hable un idioma distinto al español, o cuando se certifique que, a pesar de ser un área bilingüe, no promueve el idioma materno, el bono será cancelado de los incentivos que el docente recibe.

- Bono por atención de población con necesidades especiales: los maestros a quienes se les compruebe que atienden a niños con necesidades especiales, recibirán un bono del 10% sobre el salario base, el cual dejarán de percibir cuando dejen de atender esos casos.
- Docente ejerciendo en área rural, alejada y de conflicto: los docentes que laboren en áreas rurales con difícil acceso, o conflicto, o en escuelas unidocentes, recibirán un bono del 10% sobre el salario base, por el tiempo que laboren allí; en caso no continúen desempeñándose en esa área, dejan de recibir el bono.

Capítulo XIV De las Juntas

Artículo 33. Junta Nacional de la Carrera Docente

Definición: es un grupo de personas delegadas por diferentes instancias que se encargará de todo lo relativo al proceso de la Carrera Docente, lo concerniente a la convocatoria, evaluación, selección, ascensos y retiro del personal docente.

- a) Clases de Juntas: para efectos de su funcionamiento, habrá dos tipos de juntas: la Junta Nacional de la Carrera Docente y las Juntas Departamentales de la Carrera Docente
- b) Integración: la Junta Nacional de la Carrera Docente, estará integrada de la siguiente forma:
 - 1) El Ministro de Educación o su representante.
 - 2) El Director de Personal del Ministerio de Educación.
 - 3) Dos representantes de la Asamblea Nacional del Magisterio.
 - 4) Un delegado de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
 - 5) Un delegado en representación de las universidades privadas.
 - 6) Un representante de padres de familia.
 - 7) El Director General de la Carrera Docente, que actúa como Secretario Ejecutivo de la Junta.
- c) La integración de las Juntas Departamentales de la Carrera Docente será la siguiente:

- 1) El Director Departamental de Educación o su representante.
 - 2) El encargado de personal de cada Dirección Departamental de Educación.
 - 3) Dos representantes de la Asamblea Nacional del Magisterio.
 - 4) Un delegado de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
 - 5) Un delegado de las universidades privadas.
 - 6) Un representante de padres de familia.
 - 7) Un encargado de la Junta Departamental de la Carrera Docente, quien actúa como Secretario Ejecutivo de dicha Junta.
- d) Son funciones de la Junta Nacional de la Carrera Docente las siguientes:
- 1) Convocar a concurso las plazas vacantes.
 - 2) Otorgar las plazas en propiedad.
 - 3) Normar lo relacionado con los procesos de evaluación del desempeño, calificación de méritos y evaluación de ingreso a la Carrera Docente.
 - 4) Velar porque se cumpla la ley de Carrera Docente, tanto en su parte académica como en la técnico-administrativa.
 - 5) Establecer criterios y lineamientos generales para el desarrollo de la Carrera Docente.
 - 6) Desarrollar acciones a favor de las modificaciones que sean necesarias al marco de la ley respectiva.
 - 7) Proponer al Despacho Ministerial los reglamentos para el debido funcionamiento de la presente ley.
 - 8) Elaborar el perfil de la figura de tutor y el proceso para la selección del mismo.
- e) Las funciones de la Junta Departamental de la Carrera Docente son las siguientes:
- 1) Convocar a concurso las plazas vacantes.
 - 2) Calificar expedientes y méritos.

- 3) Ejecutar la evaluación del desempeño.
 - 4) Asignar las vacantes.
 - 5) Velar porque se cumpla la Carrera Docente en su parte académica y técnico-administrativa.
 - 6) Designar a los tutores, con base en el perfil elaborado.
- f) Duración de las representaciones: cada uno de los representantes ante las Juntas de la Carrera Docente durará en el ejercicio de sus funciones dos años (por período), debiendo, en su momento, ser acreditados formalmente por las instituciones a las que representan, por la vía escrita, y confirmados para los períodos que las entidades consideren convenientes. El mecanismo que se utilice para la selección de representantes es discrecional. Éstos devengarán dietas por el desempeño de sus funciones.

Capítulo XV

Tribunal de la Carrera Docente

Artículo 34. Éste será el órgano que resolverá todos los procesos de revisión o impugnación, apelaciones, ampliaciones, ante las inconformidades que en el proceso se presenten. Un reglamento específico normará este aspecto.

El Tribunal de la Carrera Docente será la instancia encargada de velar porque la ley de esta Carrera se cumpla, y se constituirá para dar trámite a las inconformidades que se presenten, en forma de recursos de revisión o apelación.

Artículo 35. El tribunal estará integrado por los siguientes representantes:

- a) Viceministro Administrativo de Educación.
- b) Director General del Personal del Ministerio de Educación.
- c) Jefe del Departamento Jurídico del Ministerio de Educación.
- d) Dos representantes del Sindicato Docente, debidamente acreditados.

Artículo 36. Cada representante durará dos años en el ejercicio de sus funciones y devengará dietas por cada sesión en la que participe.

Artículo 37. Cada miembro del Tribunal de la Carrera Docente podrá nombrar suplentes.

Artículo 38. El Viceministro Administrativo será quien presida el Tribunal de la Carrera Docente.

Artículo 39. Las principales funciones del Tribunal de la Carrera Docente son:

- a) Conocer y resolver todos los conflictos que se presenten en cuanto a los docentes que están dentro de la Carrera Docente, por concepto de injusticias en los procesos de oposición que se realicen para las partes académica o técnico-administrativa.
- b) Conocer y resolver los recursos de revisión y apelación, según el caso, que sean presentados en función de no aceptar las resoluciones en materia de adjudicación de plazas docentes o técnico-administrativas.

Capítulo XVI

La administración de la Carrera Docente

Artículo 40. Para la administración de la Carrera Docente se organizará una estructura formal dentro del Ministerio de Educación, que tendrá bajo su responsabilidad la parte institucional y funcional de la misma, iniciando con la incorporación de una Dirección General encargada del tema; esta Dirección tendrá como principal función ser la responsable, dentro del Ministerio de Educación, de hacer operativo todo lo resuelto por la Junta Nacional de la Carrera Docente; de igual forma, en cada Dirección Departamental existirá un ente que haga las veces de la Dirección General de la Carrera Docente.

Artículo 41. El director será parte de la Junta Nacional o Departamental, según sea el caso, y actuará como secretario ejecutivo.

Artículo 42. Se establecerá una subdirección responsable de la evaluación, entendiéndola ésta como aquel proceso que se aplicará para efectos de explorar la idoneidad en conocimientos y cualidades presentados por los candidatos previo a ingresar a la Carrera Docente, y que, según los resultados, le permitirá ser elegible para cubrir una vacante en el magisterio nacional. Otra variante es la evaluación del desempeño, la cual no es simplemente para medir tipos de desempeño, sino determinar carencias que permitan identificar elementos para el desarrollo profesional, indudablemente, que le permita formular, a través de los resultados, planes de apoyo para aspirar a la mejora del desempeño.

Artículo 43. se creará una subdirección, que será la encargada de coordinar las acciones para efectos de hacer posible lo atinente a los incentivos y beneficios de ejercer la profesión docente; por lo tanto, será un ente que trabaje constantemente para apoyar los temas de becas, bonificaciones, dictámenes para tutorías, entre otros.

Capítulo XVII

Disposiciones generales

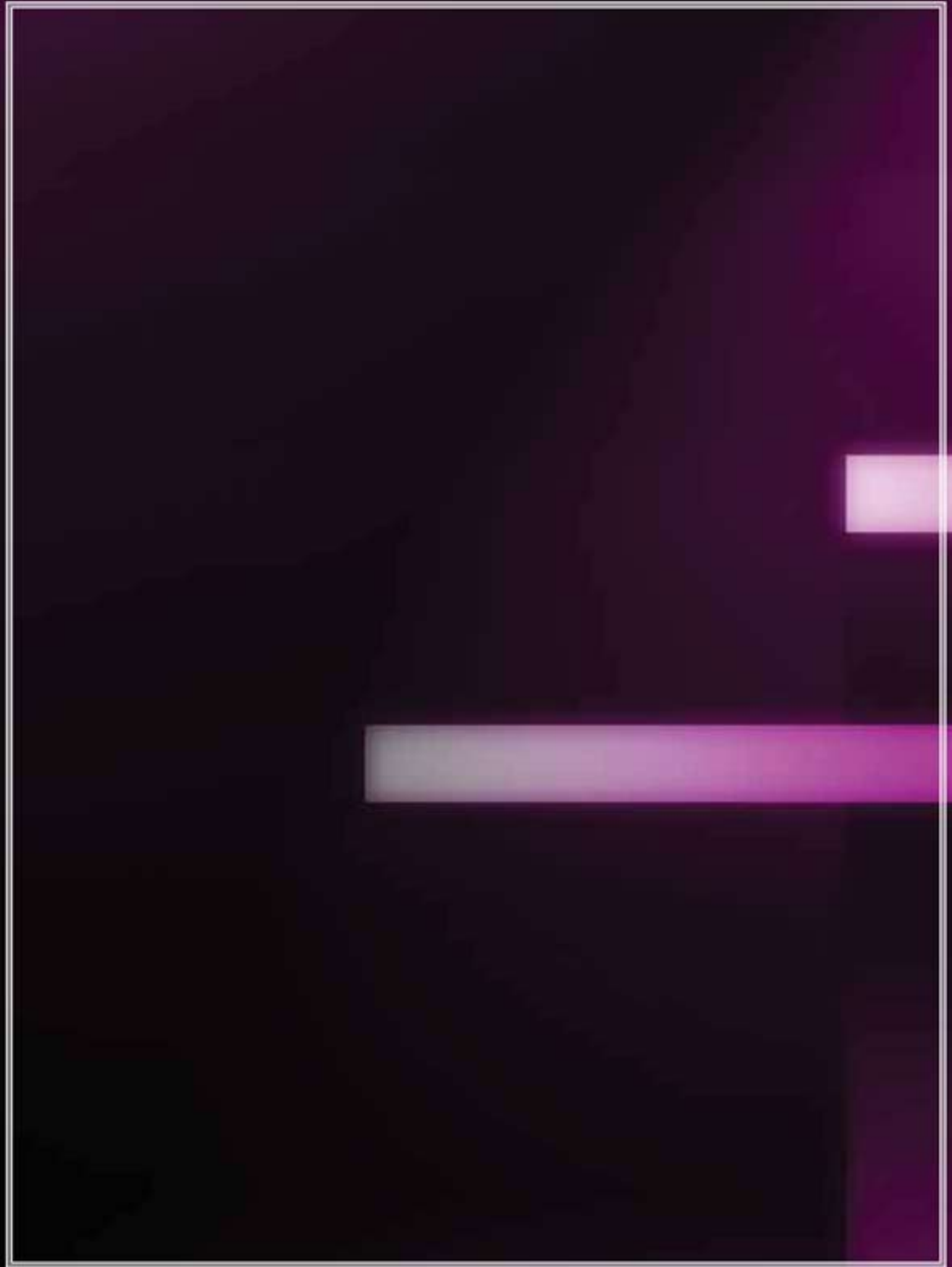
Artículo 44. Se establecen como disposiciones generales las siguientes:

- a) Los aspectos que, en el marco de la ley de Carrera Docente, se contradigan con lo establecido en el Decreto 1485, siempre que beneficien al docente, serán sustituidos y, para el efecto, se aplicará lo convenido en la ley de Carrera Docente.
- b) El Ministerio de Educación, en los próximos 120 días de haber sido aprobada la presente ley, elaborará un programa acerca de la forma de hacer efectiva la implementación de la misma.
- c) El Ministerio de Educación, en los 60 días posteriores a la aprobación de esta ley, procederá a redactar el reglamento respectivo, en la medida en que se hace necesario operativizar los aspectos incluidos en la misma.
- d) Nadie podrá ingresar a la Carrera Docente, si no es por el proceso de estricto concurso de oposición, calificación de méritos y sustentar las pruebas que para el efecto sean elaboradas.
- e) Cualquier violación a lo establecido por la Carrera Docente podrá ser denunciado al Tribunal de la misma, quien resolverá conforme a derecho y en los tiempos que para el efecto marque la ley respectiva.
- f) Para ser efectivo el proceso de aplicación de la Carrera Docente, se hace imprescindible que exista una reforma básica a la formación inicial de los maestros, de manera que ésta tenga nivel superior; de tal cuenta que quien ingrese a la Carrera Docente tenga, como se establece, formación universitaria. Caso contrario, no es factible su aplicación.
- g) Cada uno de los maestros que ingresen por primera vez a la Carrera Docente recibirá un proceso de inducción docente organizado, planificado, ejecutado y evaluado por la Dirección General del Ministerio de Educación, especialista en el ramo, luego del cual se le asignará un tutor, seleccionado dentro de los profesores más destacados de la escuela o de escuelas cercanas, de quien, durante un año, estará recibiendo acompañamiento y asesoría en la ejecución de sus funciones docentes o administrativas.
- h) Cada profesor deberá acreditar haber participado en procesos de capacitación docente organizados por el Ministerio de Educación o entidades calificadas para el efecto; por lo tanto, está obligado a recibir anualmente este tipo de formación para poder ascender a los distintos niveles; esto, además de los títulos universitarios que acredite.
- i) La idea de la evaluación constituye el hecho de que la misma fortalezca a los docentes en su práctica; la evaluación está pensada en función del desarrollo profesional y no sólo en términos de la medición del desempeño docente, que, aunque se incluye, éste no es totalmente vinculante.
- j) La Carrera Docente es un proceso que se plantea paralelo al escalafón magisterial que fue

aprobado en el Decreto 1485 y sus reformas; por consiguiente, se considera una conquista histórica del gremio magisterial organizado, por lo que los derechos allí adquiridos son irrenunciables; consecuentemente, dicha Carrera es un proceso paralelo. Se puede decir que el escalafón magisterial es adquirido en función del tiempo de servicio, mientras que la Carrera Docente es adquirida en función de formación y desempeño docente.

- k) Los jurados de concursos de oposición serán los responsables de calificar los expedientes y evaluar a los candidatos para efectos de la admisión, tal como lo establece la norma correspondiente.
- l) Para maestros que ya están en el ejercicio de sus funciones docentes o técnicas o administrativas, el ingreso a la misma es voluntario.
- m) Los profesores que ya estaban en servicio cuando fue aprobada la ley de la Carrera Docente, y que no deseen ingresar a la misma, se registrarán por el cuerpo legal correspondiente.
- n) Los aspectos normados en la ley de Carrera Docente son de aplicación específica; en consecuencia, en caso la misma contradiga aspectos establecidos con la ley de Servicio Civil, prevalecerán los estipulados en la primera de las nombradas.
- o) La presente ley entra en vigencia el día siguiente de su publicación en el Diario Oficial.

**DADO EN LA CIUDAD DE GUATEMALA, el ____ de _____ de 2011
PUBLÍQUESE Y CÚMPLASE.**



Appendix 9
Interludes Spanish Excerpts

Interlude 1

English	Spanish
1. New fields of study” in the country. The two programs emerged as a response to deal with the “[...] problems derived from multilingualism [...]	1. [...] the problemas derivados del multilingüismo [...]. (p.113)
2. [...] solid foundations [for] bilingual-bicultural education [...]	2. [...] bases sólidas [para] la educación bilingüe [...]. (p.113)
3. [...] address the problems that the educational system faces.	3. [...] los problemas que afronta el sistema educativo. (p.113)

Interlude 3

English	Spanish
1. To the Institute are brought, from those towns and villages, the best equipped by nature and divine grace to be carefully formed in the human and the divine so that tomorrow, graduated as teachers, doctors, businessmen, hopefully also as priests, the conquest of Indians by Indians can begin [...].	1. Se trae a este instituto de esos pueblos y aldeas, a lo mejor dotados por la naturaleza y la gracia divina, para cuidadosamente formarlos en lo divino y en lo humano a fin de que el día de mañana graduados de Maestros y Médicos, Industriales y ojala también de sacerdotes se inicie la conquista del indio por el mismo indio [...]. (p.3-4)
2. Is a deed [...] by the Archbishopric of Guatemala in representation of the Church which continues the tradition of the first Bishop [...].	2. Es obra [...] del arzobispo de Guatemala en representación de la Iglesia, que continua así la gloriosa tradición del Obispo Primero [...]. (p.3)
3. [...] founded schools in indigenous languages to go to the Indian to civilize him in his own language.	3. [...] fundado escuelas de lenguas indígenas para ir al indio y civilizarlo en su propia lengua. (p.2)
4. The church was the defender of the aboriginal race before the outrage of the conquerors who only wanted wealth and bounty from them.	4. La iglesia fuéla [sic] defensora de la raza aborígen ante los desmanes conquistadores de quienes no querían sino riqueza y botín. (p.1)

5. The millennial sense of civilizing the aborigine.	5. [...] ese milenario sentido de civilizar al aborigen [sic], [...].
6. [...] making possible his intellectual and moral improvement [...].	6. [...] haciendo posible así su mejora intelectual o moral [...] (p.5)
7. His only ambition is drunkenness	7. Su única ambición es la embriaguez. (p.3)
8. [...] profound poverty of body [...].	8. [...] honduras de us [sic] pobreza de cuerpo [...].
9. [...] Indian that is degenerating is the one the institute wants to regenerate.	9. [...] indio que se degenera, quiere regenerar este instituto. (p.3)
10. [...] uproot his ancestral vices, and sow a new mode of life.	10. [...] arrancar vicios ancestrales y sembrar nueva modalidad de vida. (p.4)
11. Free from the oppressive and criminal chains of communism.	11. Libre del yugo fanático y criminal del comunismo.
12. Two millions of beings without school, without culture, without being an active part of the national richness, who does not produce or consume, and who do not know why they are Guatemalans.	12. Dos millones de seres sin escuelas, sin cultura, sin ser parte activa en la riqueza nacional, sin producir y sin consumir, sin saber que son guatemaltecos. (p.1)

References

- Acevedo, Blanca Estela. "Fundación de la ciudad de Santiago de los Caballeros de Guatemala." *El Normalista*, 1945, 47–50.
- Acevedo, Saríah. "La transición incompleta entre la homogeneidad y la multiculturalidad en el estado de Guatemala: El ministerio de cultura y deportes." In *Mayanización y vida cotidiana: La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca*, edited by Santiago Bastos and Aura Cumes, 2:9–44. Guatemala: Cholsamaj Fundación, 2007.
- Adams, Abigail E. "¿Diversidad cultural en la nacionalidad homogénea? Antonio Goubad Carrera y la fundación del Instituto Indigenista Nacional de Guatemala." *Mesoamérica: Revista del Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica* 29, no. 50 (2008): 65–95.
- Adams, Richard. "A Report on the Political Status of the Guatemala Maya." In *Indigenous Peoples and Democracy in Latin America*, edited by Donna Lee Van Cott, 155–86. New York: St. Martin's Press, 1994.
- . *Encuesta sobre la cultura de los ladinos en Guatemala*. Second Edition. Centro Editorial "Jose Pineda Ibarra," 1964.
- . "Strategies of Ethnic Survival in Central America." In *Nation States and Indians in Latin America*, edited by Greg Urban and Joel Scherzer, 181–206. Austin: University of Texas Press, 1991.
- Adams, Richard Newbold. *Joaquín Noval como indigenista, antropólogo y revolucionario*. Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2000.
- Akú Ramírez, María de los Ángeles. "Entre la panificación y la improvisación: Políticas de formación de maestros de primaria en Guatemala y el Salvador." M.A., FLACSO Guatemala, 2011.
- Alvarez, Sonia E., Arturo Arias, and Charles R. Hale. "Re-Visioning Latin American Studies." *Cultural Anthropology* 26, no. 2 (2011): 225–46.
- Antillón Milla, Josefina. "Educación, época contemporánea: 1898-1944." In *Historia general de Guatemala*, edited by F. Rojas Lima, 5:559–74. Guatemala: Asociación de Amigos del País, Fundación para la Cultura y el Desarrollo, 1996.
- Arévalo, Isabel Flores, ed. *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* Lima: Ministerio de Educación, GTZ, UNESCO, 2004.
- Arévalo, Isabel Flores, and Luis Miguel Saravia, eds. *La formación docente en América Latina y el Caribe*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ, UNESCO, 2004.
- Argueta Hernández, Bienvenido. "Análisis de las perspectivas étnicas en la historiografía de la educación en Guatemala." *Istmo* 14 (2007): 1–33.
- . *Censo de escuelas normales en Guatemala 2004*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2005.
- . "El discurso moderno de 1771-1895: Presentación durante el XI encuentro nacional de investigación educativa: Historia de la educación en Guatemala." In *Historia de la educación en Guatemala: Memoria XI encuentro nacional de investigadores educativos de Guatemala 2006; Educación y equidad social: memoria XII encuentro nacional de Investigadores educativos de Guatemala 2007*, 161–67. Guatemala de la Asunción: Universidad Rafael Landívar, 2008.
- . *El nacimiento del racismo en el discurso pedagógico*. Guatemala: PACE-GIZ, 2011.

- . “Ethnic Constitution in the Guatemalan Educational System: Toward a Phenomenological Analysis of the Birth of Racism in Pedagogical Discourses (1890-1930).” Ph.D. Dissertation, Education, Ohio University, 1998.
- . “La pedagogía del doctor Darío González.” *Revista Educación*, no. 7 (2011): 27–58.
- . “Una perspectiva histórica de las leyes de educación en Guatemala y los desafíos actuales para una nueva ley de educación nacional.” In *Memoria X encuentro nacional de investigadores educativos de Guatemala: Legislación e investigación educativa*, 7–75. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 2006.
- Arias, Arturo. “Letter from Guatemala: Indigenous Women on Civil War.” *PMLA* 124, no. 5 (October 2009): 1874–77.
- . “The Maya Movement, Postcolonialism and Cultural Agency.” *Journal of Latin America Cultural Studies: Travesía* 15, no. 2 (2006): 251–62.
- . “The Maya Movement, Postcolonialism and Cultural Agency.” In *Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate*, edited by Mabel Moraña, Enrique Dussel, and Carlos Jáuregui. Durham: Duke University Press, 2008.
- . , ed. *The Rigoberta Menchú Controversy*. 1st ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.
- Arriola, Jorge Luis. “En torno a la integración social en Guatemala.” *Guatemala Indígena*, no. 1 (1961): 7–30.
- . “Presentación.” *Guatemala Indígena* 1, no. 1 (1961): 5–6.
- Asturias, Miguel Angel. “El problema social del indio.” B. A Theses Licenciatura en Derecho, Universidad de San Carlos de Guatemala, 1923.
- . *Guatemalan Sociology: The Social Problem of the Indian*. Translated by Maureen Ahern. Tempe: Arizona State University, Center for Latin American Studies, 1977.
- . *Sociología guatemalteca: El problema social del indio*. Edited by Julio César Pinto Soria. Guatemala: Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2007.
- Asturias, Miguel Angel, César Brañas, Julio César Pinto Soria, Arely Mendoza Deleón, and Arturo Taracena Arriola. *Fragmentos de una correspondencia: Brañas-Asturias, 1929-1973*. Guatemala: Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2001.
- Avalos-Bevan, Beatrice. “Critical Issues and Policy Directions Affecting Teacher Education in Seven Latin American Countries.” San Juan, Puerto Rico, 2012.
- Azmitia, Oscar. *El Instituto Indígena Santiago, una alternativa de educación media rural: Sistematización de la experiencia*. Guatemala: PRODESSA, 1993.
- Baker, Bernadette. “Empiricism, Perception, Vision: A Nomadology of Tactics in Social Scientific Thought.” In *Intersectionality and Urban Education: Identities, Policies, Spaces & Power*, edited by Carl Grant and Elisabeth Zwier, 29–36. Charlotte: Information Age Publishing, 2014.
- . “Provincializing Curriculum? On the Preparation of Subjectivity for Globality.” *Curriculum Inquiry* 40, no. 2 (2010): 83–111.
- Baker, Bernadette M. *William James, Science of the Mind, and Anti-Imperial Discourse*. New York: Cambridge University Press, 2013.
- Balibar, Étienne, and Immanuel Maurice Wallerstein. *Race, nation, classe: Les identités ambiguës*. Paris: La Découverte, 1988.

- Barbira-Freedman, F. "Is God an American? An Anthropological Perspective on the Missionary Work of the Summer Institute of Linguistics by Søren Hvalkof and Peter Aaby." *Man* 18, no. 2 (June 1, 1983): 420–21. doi:10.2307/2801464.
- Bastos, Santiago. "Multicultural Projects in Guatemala: Identity Tensions and Everyday Ideologies." *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 7, no. 2 (2012): 155–72.
- Bastos, Santiago, and Roderick Leslie Brett. *El movimiento maya en la década después de la paz (1997-2007)*. Guatemala: F&G Editores, 2010.
- Bastos, Santiago, Manuela Camus, FLACSO, and Centro Educativa y Cultural Maya. *Entre el mecapal y el cielo: Desarrollo del movimiento maya en Guatemala*. Guatemala: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), 2003.
- Bastos, Santiago, and Aura Cumes. *Mayanización y vida cotidiana: La ideología multicultural en la sociedad Guatemalteca*. 3 vols. Guatemala: Cholsamaj Fundación, 2007.
- Batres Jáuregui, Antonio. *Los indios, su historia y su civilización*. Guatemala: Tipografía la Unión, 1894.
- Bengoa, José. *La emergencia indígena en América Latina*. Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Bonfil Batalla, Guillermo. *México profundo: Una civilización negada*. México: Grijalbo, 1994.
- Bonfil, Guillermo. "Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales." In *Cultura maya y políticas de desarrollo*, edited by Coordinadora Cakchiquel de Desarrollo Integral, Programa de Producción de Material Didáctico, and Departamento de Investigaciones Culturales, 137–64. Chimaltenango, Guatemala, C.A.: Ediciones COCADI, 1989.
- Boone, Elizabeth Hill, and Walter D. Mignolo. *Writing Without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes*. Durham: Duke University Press, 1994.
- Brasseur de Bourbourg, Étienne Charles. *Popol Vuh: le livre sacré et les mythes de l'Antiquité américaine, avec les livres héroïques et historiques des Quichés: Ouvrage original des indigènes du Guatémala*. Paris: A. Bertrand ; Trübner, 1861.
- Braudel, Fernand. *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II. Vol 1 Vol 1*. Berkeley: University of California Press, 1995.
- Brinton, Daniel G. *A Grammar of the Cakchiquel Language of Guatemala*. Philadelphia: McCalla & Staveland, Prs., 1884.
- Britzman, Deborah P. *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. Albany: State University of New York Press, 1998.
- Bucaro, Jaime. "Historial de IIN 1945-1956: Instituto Indigenista de Guatemala: Informe de sus trabajos y actividades." Guatemala, n.d.
- Butler, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 2006.
- Carrera Mejía, Maynor. "Las fiestas de Minerva en Guatemala, 1899-1919: El ansia de progreso y de civilización de los liberales." *Portal Historia Centroamericana*, 2009, 1–13.
- Carrillo Ramírez, Alfredo. *Evolución histórica de la educación secundaria en Guatemala, desde el año 1831 hasta el año 1969*. 2 vols. Guatemala: Editorial José de Pineda Ibarra, 1972.
- Casaús Arzú, Marta. "El papel de mediación de Antonio Goubaud en la antropología guatemalteca." Accessed November 6, 2013.

- http://www.academia.edu/468240/El_papel_de_mediacion_de_Antonio_Goubaud_en_la_antropologia_guatemalteca.
- Casaús Arzú, Marta Elena. "Museo nacional y museos privados en Guatemala: Patrimonio y patrimonialización. Un siglo de intentos y frustraciones." *Revista de Indias* 72, no. 254 (2012): 93–130.
- Casaús Arzú, Marta, and Teresa García Giráldez. *Las redes intelectuales centroamericanas: Un siglo de imaginarios nacionales(1820-1920)*. FyG, 2005.
- Casey, Dennis F. "Indigenismo, the Guatemalan Experience." Ph.D. Dissertation, History, University of Kansas, 1979.
- Castillo Quintana, Rolando. "Multiculturalismo, interculturalidad o pluralismo cultural: Un debate no resuelto en la sociedad guatemalteca." In *El Lenguaje de los ismos: Algunos conceptos de la modernidad en América Latina*, edited by Marta Casaús Arzú, 431–54. F & G Editores, 2010.
- Catholic Church, and Diocese of Santa Cruz del Quiché. *Padre Guillermo Woods*. Guatemala: Diócesis del Quiché, 2000.
- Chakrabarty, Dipesh. *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- Chávez, Adrián Inés. *Pop Wuj: Libro del tiempo o de acontecimientos*. Quetzaltenango: Vile, 1981.
- . *Pop Wuj: Libro del tiempo; poema mito-histórico Kí-chè*. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 1994.
- Chirix García, Emma Delfina. *Cuerpos, Poderes Y Políticas : Mujeres Mayas En Un Internado Católico = Ch'akulal, Chuq'aib'il Chuqa B'anobäl : Mayab' Ixoqi' Chi Ru Pam Jun Kaxlan Tz'apatäl Tijonik /*. Primera edición. Guatemala: Ediciones Maya' Na'jo, 2013.
- Clark, Stuart. "The Annales Historians." In *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*, edited by Quentin Skinner, 175–98. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Clendinnen, Inga. *Ambivalent Conquests: Maya and Spaniard in Yucatan, 1517-1570*. 2nd ed. Cambridge University Press, 2003.
- Cojtí Cuxil, Demetrio. *La configuración del pensamiento político del pueblo maya*. Asociación de Escritores Mayances de Guatemala, 1991.
- Collins, Wesley M. "Introducción a Winak: El Boletín Intercultural." *Winak: Boletín Intercultural* 1, no. 1 (1985): 7–12.
- Colop, Luis Enrique Sam. *Popol Wuj/Popol Vuh*. Guatemala: F & G Editores, 2011.
- Coordinadora Cakchiquel de Desarrollo Integral, Programa de Producción de Material Didáctico, Coordinadora Cakchiquel de Desarrollo Integral, and Departamento de Investigaciones Culturales. *Cultura maya y políticas de desarrollo*. Chimaltenango, Guatemala, C.A.: Ediciones COCADI, 1989.
- Coronil, Fernando. "Seeing History." *Hispanic American Review* 84, no. 1 (2004): 1–4.
- Cortés, Fernando. *La presidenta municipal*. Film, Comedy, 1975.
- Cosgrove, Denis. *Apollo's Eye: A Cartographic Genealogy of the Earth in the Western Imagination*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2003.
- Cumes, Aura. "El racismo como ideología," 1–5. Guatemala, 2006.
- Cuz Mucú, Andrés. "Estudio sociolingüístico area Kekchi 1982." *Winak: Boletín intercultural* 1, no. 2 (1985): 15–28.

- Dary, Claudia. *Trabajando desde adentro: De activistas a funcionarios: Los mayas frente a los desafíos de la multiculturalización del estado (2000-2010)*. Guatemala: Instituto de Estudios Interétnicos, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2011.
- Daston, Lorraine. *Biographies of Scientific Objects*. Chicago: University of Chicago Press, 2000.
- Davis, Kathleen. *Periodization and Sovereignty: How Ideas of Feudalism and Secularization Govern the Politics of Time*. University of Pennsylvania Press, 2008.
- Deleuze, Gilles. *The Logic of Sense. European Perspectives*. New York: Columbia University Press, 1969.
- Deleuze, Gilles, and Felix Guattari. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Translated by Brian Massumi. 1st ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.
- . *Kafka: Toward a Minor Literature*. 1st edition. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986.
- Deleuze, Gilles, and Claire Parnet. *Dialogues II*. New York: Columbia University Press, 2007.
- Derrida, Jacques. *Aporias*. Stanford: Stanford University Press, 1993.
- . *Margins of Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press, 1982.
- . *Of Grammatology*. Translated by Gayatri Chakravorty Spivak. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1998.
- de Sousa Santos, Boaventura. *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.
- . "Public Sphere and Epistemologies of the South." *African Development* 37, no. 1 (2012): 43–67.
- Dosse, François. *New History in France: The Triumph of the Annales*. Chicago: University of Illinois Press, 1994.
- Dussel, Inés. "School Uniforms and the Disciplining of Appearances: Towards a Comparative History of Regulation of Bodies in Early Modern France, Argentina, and The United States." Ph.D. Dissertation, Curriculum and Instruction, University of Wisconsin - Madison, 2001.
- . "Teachers' Visual Culture and the Works of Global Imagination." Buenos Aires, 2008.
- Ejército de Guatemala. "Operación Sofía." National Security Archive, 1982.
<http://www.gwu.edu/~nsarchiv/NSAEBB/NSAEBB297/index2.htm>.
- Elliott, Stephen R. "CIRMA y la lingüística." *Winak: Boletín intercultural* 2, no. 2 (1986): 124–29.
- England, Nora. "Is God an American?: An Anthropological Perspective on the Missionary Work of the Summer Institute of Linguistics by Søren Hvalkof and Peter Aaby." *American Anthropologist* 85, no. 3 (September 1, 1983): 711–13.
- Engle, Karen. *The Elusive Promise of Indigenous Development: Rights, Culture, Strategy*. Duke University Press Books, 2010.
- Errington, Joseph. "Colonial Linguistics." *Annual Review of Anthropology* 30, no. 1 (2001): 19–39.
- . *Linguistics in a Colonial World: A Story of Language, Meaning, and Power*. 1st ed. Malden: Wiley-Blackwell, 2007.

- Escobar, Arnoldo. "Introducción al área de educación, época contemporánea: 1898-1944." In *Historia General de Guatemala*, edited by F. Rojas Lima, 5:557-58. Guatemala: Asociación de Amigos del País, Fundación para la Cultura y el Desarrollo, 1996.
- Esquit Choy, Edgar. "Las rutas que nos ofrecen el pasado en el presente: Activismo político, historia y pueblo maya." In *Memorias del mestizaje: Cultura política en centroamérica de 1920 al presente*, edited by Darío A Euraque, Jeffrey L Gould, and Charles R Hale, 167-92. Guatemala: CIRMA, 2004.
- . *La superación del indígena: La política de la modernización entre las élites indígenas de Comalapa, siglo XX*. Guatemala: Instituto de Estudios Interétnicos, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2010.
- Esquit, Edgar. "Nationalist Contradictions: Pan-Mayanism, Representation of the Past and the Reproduction of Inequalities in Guatemala." In *Decolonizing Histories: Collaboration, Knowledge and Language in the Americas*, edited by Florencia E. Mallon, 167-92. Durham: Duke University Press, 2012.
- Estrada Cabrera, Manuel. *El libro azul de Guatemala*. Guatemala, 1915.
- Fabian, Johannes. *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object*. New York: Columbia University Press, 1983.
- Fadul, Samuel. "La formación de maestros en Guatemala." In *Reforma educativa en Guatemala*. Guatemala: ASIES, Asociación de Investigación y Estudios Sociales, 1997.
- Falla, Ricardo. *Ixcán. El campesino indígena se levanta. 1966-1982*. Vol. 3. Al atardecer de la vida...: Escritos de Ricardo Falla, sj. Guatemala: Instituto de Investigaciones del Hecho Religioso, Universidad Rafael Landívar, AVANCSO, Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2015.
- . *Masacres de la selva: Ixcán, Guatemala, 1975-1982*. Guatemala: Editorial Universitaria, 1992.
- Fischer, Edward, and McKenna Brown. *Maya Cultural Activism in Guatemala*. Austin: University of Texas Press, 1996.
- FLACSO (Organization). *Guatemala, historia reciente (1954-1996)*. Edited by Virgilio Álvarez A. Guatemala: Editorial de Ciencias Sociales, 2012.
- Flynn, Patricia, Mary Jo McConahay, Denese Becker, Berkeley Media, Jaguar House Films, Independent Television Service, and Calif.) KQED-TV (Television station : San Francisco. *Discovering Domingo*. DVD. Berkeley: Berkeley Media, 2002.
- Foss, Bob, Åsa Faringer, Ulf Hultberg, Monica Zak, and Dirk Brüel. *Pumaens Datter/La hija del puma*. DVD. Sweden: Domino Film & TV-Produktion: Distribution Statens Filmcentral, 1995.
- Foucault, Michel. "Governmentality." In *Power: The Essential Works of Michel Foucault 1954-1984*, edited by James D Faubion, 3:201-22. The Essential Works of Foucault. London: Allen Lane, 2000.
- . "Questions of Method." In *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, edited by Graham Burchell, Colin Gordon, and Peter Miller, 73-87. Chicago: Chicago University Press, 1991.
- . *The Archaeology of Knowledge*. New York: Pantheon Books, 1972.
- García, Ajpub' Pablo, Germán Curruchiche Otzoy, Simeón Taquirá, Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centro América, Componente Nacional Guatemala, Universidad Rafael Landívar, and Instituto de Lingüística y Educación. *Ruxe'el Mayab' k'aslemäl = Raíz y espíritu del conocimiento maya*. Ciudad de Guatemala:

- Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica PROEIMCA, Componente Nacional Guatemala : Universidad Rafael Landívar, Instituto de Lingüística y Educación, 2009.
- García Asturias, Mardoqueo. *100 años de normalismo, 1830-1930*. Guatemala: Serviprensa Centroamericana, 1988.
- Gasché, Rodolphe. *Europe, or The Infinite Task: A Study of a Philosophical Concept*. Stanford: Stanford University Press, 2009.
- Giménez, Carlos. *Guía sobre interculturalidad, primera parte, fundamentos conceptuales*. PNUD-Guatemala, 1997.
- . *Guía sobre interculturalidad, segunda parte, el enfoque intercultural en las políticas públicas para el desarrollo sostenible*. PNUD-Guatemala, 2000.
- Giracca, Anabella. "Los retos educativos frente a la interculturalidad como modelo transformador." *Revista Guatemalteca de Educación* 1, no. 2 (2009): 15–26.
- Giraud, Laura. "Neither Scientific" nor Colonialist": The Ambiguous Course of Inter-American Indigenismo in the 1940s." *Latin American Perspectives* 39, no. 5 (2012): 12–32.
- González, Jorge Ramón. "Guatemala, la nación y las comunidades." *Culturas de Guatemala*, April 1997, 297–321.
- González-Ponciano, Jorge Ramón. "De la patria del criollo a la patria del shumo: Whiteness and the Criminalization of the Dark Plebeian in Modern Guatemala." Ph.D. Dissertation, Anthropology, University of Texas-Austin, 2005.
- Goodman, Nelson. *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett, 1978.
- Goubaud Carrera, Antonio. "El grupo étnico indígena: Criterios para su definición." *Boletín del Instituto Indigenista Nacional*. 1, no. 2,3 (1946): 9–26.
- Grandin, Greg. "Can the Subaltern Be Seen? Photography and the Affects of Nationalism." *Hispanic American Review* 84, no. 1 (2004): 83–111.
- Greenblatt, Stephen. *Marvelous Possessions: The Wonder of the New World*. 1st ed. Chicago: University Of Chicago Press, 1992.
- Grosvenor, Ian. "From the 'Eye of History' to 'a Second Gaze': The Visual Archive and the Marginalized in the History of Education." *History of Education*, no. 36 (2007): 607–22.
- . , ed. *Silences and Images: The Social History of the Classroom*. New York: Peter Lang AG, 1999.
- Guatemala. *Constitución de la República de Guatemala: Decretada por la asamblea constituyente en 11 de marzo de 1945*. Guatemala: Tip. Nacional, 1946.
- Guzmán Böckler, Carlos, and Jean-Loup Herbert. *Guatemala: Una interpretación histórico-social*. Guatemala: Cholsamaj, 1995.
- Hacking, Ian. *Historical Ontology*. Cambridge: Harvard University Press, 2004.
- . "Inaugural Lecture: Chair of Philosophy and History of Scientific Concepts at the Collège de France." *Economy and Society* 31 (2001): 1–14.
- . "Kinds of People: Moving Targets." London, 2006.
- . *Rewriting the Soul: Multiple Personality and the Sciences of Memory*. Princeton: Princeton University Press, 1998.
- Hale, Charles R. *Más que un indio. More Than An Indian: Racial Ambivalence and Neoliberal Multiculturalism in Guatemala*. Santa Fe: School of American Research Press, 2006.

- Hartch, Todd. *Missionaries of the State: The Summer Institute of Linguistics, State Formation, and Indigenous Mexico, 1935-1985*. 1st ed. Tuscaloosa: University Alabama Press, 2006.
- Hassanpour, Amir. "The Politics of A-Political Linguistics: Linguistics and Linguicide." In *Rights to Language: Equity, Power, and Education*, edited by Robert Phillipson, 33–40. Mahawah: L. Erlbaum Associates, 2000.
- Heckt, Meike. *Educación intercultural liberadora para todos en Guatemala: Una posibilidad para el futuro de una sociedad multilingüe y pluriétnica: Texto para el debate*. Cobán: Ak' Kutan, Centro Bartolomé de las Casas, 2003.
- . *Interkulturelle bildung in einer ethnisch gespaltenen gesellschaft*. Berlin: Waxmann Verlag, 2000.
- Heidegger, Martin. *The Question Concerning Technology and Other Essays*. New York: Garland Publishing, INC., 1977.
- Henne, David. "Breve historia del Instituto Lingüístico de Verano de Centroamerica." *Winak: Boletín intercultural* 2, no. 1 (1986): 30–35.
- Hernández Alarcón, Rosalinda. *Memorias rebeldes contra el olvido = Paasantzila txumb'al ti' sotzeb' al k'u'l*. Guatemala: Cuerda/Plataforma Agraria/AVANCSO, 2008.
- Herrera Peña, Guillermina. "Instituto de lingüística, de la Universidad 'Rafael Landívar.'" *Winak: Boletín intercultural* 2, no. 2 (1986): 121–24.
- Imágenes homogéneas en un país de rostros diversos: El sistema educativo formal y la conformación de referentes de identidad nacional entre jóvenes guatemaltecos*. Guatemala: Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala, 2001.
- Jackson, Jean E. *Indigenous Movements, Self-Representation, and the State in Latin America*. Edited by Kay B. Warren. Austin: University of Texas Press, 2002.
- Jonas, Susanne. *Of Centaurs and Doves: Guatemala's Peace Process*. Boulder: Westview Press, 2000.
- Kallo, Johanna. "OECD Education Policy: A Comparative and Historical Study Focusing on the Thematic Reviews of Tertiary Education." Finnish Educational Research Association, 2009.
- Kristeva, Julia, and Leon S. Roudiez. *Powers of Horror: An Essay on Abjection*. New York: Columbia University Press, 1982.
- "La reforma educativa detrás de la discordia." *La Hora - Tribuna, No Mostrador*. Accessed March 1, 2014.
<http://www.lahora.com.gt/index.php/nacional/guatemala/reportajes-y-entrevistas/159681-la-reforma-educativa-detras-de-la-discordia>.
- La secretaría de educación pública. "Los Beneficios de La Lectura." *La Educación Rural* 1, no. 8 (1927): 111.
- Latour, Bruno. "On the Partial Existence of Existing and Nonexisting Objects." In *Biographies of Scientific Objects*, edited by Lorraine Daston, 247–69. Chicago: University of Chicago Press, 2000.
- . *What Is the Style of Matters of Concern?* Amsterdam: Uitgeverij Van Gorcum, 2005.
- León Chic, Eduardo. *El corazón de la sabiduría del pueblo maya = Uk'u'xal ranima' ri qano'jibal*. Iximulew [Guatemala]: Fundación Centro de Documentación e Investigación Maya, 1999.

- Lima Soto, Ricardo E. "Memoria X encuentro nacional de investigadores educativos de Guatemala: Legislación e investigación educativa." Guatemala: Universidad Rafael Landívar, February 2006.
- Lockhart, James. *Nahuas and Spaniards: Postconquest Central Mexican History and Philology*. Stanford: Stanford University Press, 1991.
- Lock, Margaret. "A Strong Silent Gaze, No Matter What." *The New York Times*, January 20, 2000.
- López, Carlos M. *Los Popol Wuj y sus epistemologías: Las diferencias, el conocimiento y los ciclos del infinito*. Quito: Abya-Yala, 1999.
- . "Nuevos aportes para la autenticidad del Popol Wuj." *Revista Iberoamericana* 75, no. 226 (2009): 125–51.
- . "Tiempo y fractales." Guatemala City, 2011.
- López Cuat, Claudia Graciela. "Análisis semiótico del mensaje estético de la fotografía artística del guatemalteco Alan Benchoam." B. A Theses Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2005.
- López Rivas, Oscar Hugo. *Carrera docente, parte académica y técnico-administrativa: USAID reforma educativa en el aula and Universidad de San Carlos de Guatemala escuela de formación de profesores de enseñanza media*. Guatemala, 2011.
- Los Redactores. "Dos palabras." *Magisterio: Revista de Instrucción Primaria* 1, no. 1,2,3,4,5, and 6 (1922): 5–6.
- Luján Muñoz, Jorge. "Un ejemplo de uso de la tradición clásica en Guatemala: Las 'minervalias' establecidas por el presidente Manuel Estrada Cabrera." *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala* 2 (1992): 25–33.
- Luján Muñoz, Luis. *Los indígenas de Guatemala vistos por el fotógrafo Alberto G. Valdeavellano (1861-1928)*. Guatemala: INGUAT/Academia de Geografía e Historia, 1987.
- Lydon, Jane. *Calling the Shots: Aboriginal Photographies*. Canberra, ACT: Aboriginal Studies Press, 2015.
- Mallon, Florencia E., ed. *Decolonizing Native Histories: Collaboration, Knowledge, and Language in the Americas*. Translated by Gladys McCormick. Duke University Press Books, 2011.
- Martínez Peláez, Severo. *La patria del criollo: Ensayo de interpretación de la realidad colonial guatemalteca*. Guatemala: Editorial Universitaria, 1970.
- Masuzawa, Tomoko. *The Invention of World Religions: Or, How European Universalism Was Preserved in the Language of Pluralism*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.
- Mayers, Marvin Keene, Julio Vielman, and Seminario de Integración Social Guatemalteca (Organization). *Lenguas de Guatemala*. Guatemala: José de Pineda Ibarra, 1966.
- Mbembé, Achille. "Necropolitics." *Public Culture*, no. 15 (2003): 11–40.
- Mejía Dávila, Marco Vinicio. "El Xinca histórico: Una investigación bibliográfica." *Winak: Boletín intercultural* 4, no. 1 (1988): 3–64.
- Menchú, Rigoberta, and Elisabeth Burgos-Debray. *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1985.
- Méndez, Luis Antonio. *Educación en Guatemala 1954-1982*. Guatemala: Piedra Santa, 1984.
- Menezes de Souza, Lynn Mario. "Entering a Culture Quietly: Writing and Cultural Survival in Indigenous Education in Brazil." In *Disinventing and Reconstituting Languages*,

- edited by Alastair Makoni and Sinfree Pennycook, 135–69. New York: Multilingual Matters, 2007.
- Mesa Técnica de Formación Inicial Docente. “Modelo del subsistema de formación inicial docente,” March 2012.
- Mignolo, Walter D. *Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization*. Anne Arbor: University of Michigan Press, 1995.
- Mirzoeff, Nicholas. *Watching Babylon: The War in Iraq and Global Visual Culture*. New York: Routledge, 2005.
- Mitchell, W. J. T. *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. New edition. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- . “World Pictures: Globalization and Visual Culture.” In *Globalization and Contemporary Art*, edited by Jonathan Harris, 135–69. Malden: Wiley-Blackwell, 2011.
- Módulos de aprendizaje: Segundo grado*. Vol. 2. 2 vols. Guatemala: Ministerio de Educación, 2005.
- Moller, Jonathan. *Our Culture Is Our Resistance: Repression, Refuge, and Healing in Guatemala*. New York: PowerHouse Books, 2004.
- . *Rescatando nuestra memoria/Rescuing Our Memory*. Guatemala: F & G Editores, 2009.
- Montejo, Victor. *Testimony: Death of a Guatemalan Village*. Willimantic: Curbstone Press ; Distributed by Talman Co., 1987.
- Morales, Bernie. “Ilumina FM. Nueva Reforma Magisterial Inicial En 2013.” Accessed March 4, 2014. <http://ilumina.fm/noticias/nueva-reforma-magisterial-inicia-en-2013/>.
- Moscoso Palencia, Benjamín. “De la historia de la filosofía de la educación en Guatemala.” In *Historia de la educación en Guatemala: Memoria XI encuentro nacional de investigadores educativos de Guatemala 2006; educación y equidad social: memoria XII encuentro nacional de investigadores educativos de Guatemala 2007.*, 29–39. Guatemala de la Asunción: Universidad Rafael Landívar, 2008.
- Mosquera Saravia, María Teresa de Jesús. *Índice general de la revista Guatemala indígena*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala, 1995.
- Mujeres Indígenas Y Racionalidad Criolla En Guatemala 2*, 2013.
http://www.youtube.com/watch?v=5bAie-7PIGg&feature=youtube_gdata_player.
- Museo Comunitario Rabinal Achi (Rabinal, Guatemala). *Oj k’aslik = Estamos vivos: Recuperación de la memoria histórica de Rabinal, 1944-1996*. Rabinal, Baja Verapaz, Guatemala: Museo Comunitario Rabinal Achi, 2003.
- Nelson, Diane M. *Reckoning: The Ends of War in Guatemala*. First Edition. Durham: Duke University Press Books, 2009.
- Oralia, Preble-Niemi, ed. *Cien años de magia: Ensayos críticos sobre la obra de Miguel Ángel Asturias*. Guatemala: F&G Editores, 2006.
- Ordóñez Marriegos, Carlos Salvador. “Vida y obra de Jorge Luis Arriola Ligorria (1906-1995).” Guatemala, n.d.
- Orellana, Carlos González. *Historia de la educación en Guatemala*. Guatemala: José de Pineda Ibarra, 1970.
- Otero Diez, Santiago, Marcelino López Balan, Marcelino Cano Saucedo, Angel Ovidio Velázquez Castellanos, and Tiburcio Hernández Utuy. *Testigos del morral sagrado: En homenaje a los catequistas sobrevivientes que han trabajado con dedicación, aun*

- arriesgando la propia vida, por la construcción del reino de Dios*. Guatemala: ODHAG, 2011.
- Palmquist, Peter, and Thomas Kailbourn. *Pioneer Photographers of the Far West: A Biographical Dictionary, 1840-1865*. Stanford: Stanford University Press, 2002.
- Pereyra, Miguel A., Hans-Georg Kotthoff, and Robert Cowen, eds. *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
- Pike, Kenneth L. *With Heart and Mind: A Personal Synthesis of Scholarship and Devotion*. Adult Learning Systems, 1996.
- Popkewitz, Thomas. "Styles of Reason and the Historical Object: (Re)visioning The History of Education." In *(Re)visioning The History of Education: Transnational Perspectives On the Questions, Methods and Knowledge*, edited by Thomas S. Popkewitz. New York: Palgrave, 2013.
- Popkewitz, Thomas S. *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York: Teachers College Press, 1991.
- Popkewitz, Thomas S. *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*. 1st ed. New York: Routledge, 2007.
- Porras Castejón, Gustavo. *Las huellas de Guatemala*. 2nd. edition. Guatemala: F & G Editores, 2009.
- Portuondo, Maria M. "Conquistadors as Scientific Observers: Early Spanish Instructions for Travelers." Berlin, 2012.
- Primer congreso pedagógico centroamericano: primera exposicion escolar nacional*. Guatemala: Tipografía Nacional, 1894.
- Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica (Guatemala). *Guatemala, nunca más: Informe*. 1. ed. Guatemala: ODHAG, 1998.
- Quintana, Epaminondas. *La generación de 1920*. Guatemala: Tip. Nacional, 1971.
- Ramirez, Alfredo Carrillo. *Evolución Histórica de la Educación Secundaria en Guatemala, Desde el Año 1831 Hasta el Año 1969*. Vol. 1&2. Guatemala: Editorial José de Pineda Ibarra, 1971.
- Rancière, Jacques, and Steven Corcoran. *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. London: Continuum International Publishing Group, 2010.
- Redfield, Robert. "Culture and Education in the Midwestern Highlands of Guatemala." *American Journal of Sociology* 48, no. 6 (May 1, 1943): 640–48.
- . "Ethnic Groups and Nationality." *Boletín Indigenista* 5 (1945): 235–45.
- . "Primitive Merchants of Guatemala." *Quarterly Journal of Inter-American Relations* 1, no. 4 (1938): 42–56.
- . *Tepoztlán, a Mexican Village: A Study of Folk Life*. Chicago: The University of Chicago Press, 1930.
- Redfield, Robert, Sol Tax, and Robert A Rubinstein. *Doing Fieldwork: The Correspondence of Robert Redfield and Sol Tax*. New Brunswick: Transaction Publishers, 2002.
- Rendón, Catherine. *Minerva y la palma: El enigma de don Manuel Estrada Cabrera*. Guatemala: Artemis Edinter, 2000.
- "Renovarse es vivir." *La Educación Rural* 1, no. 4 (1927): 47.
- Revol Piril, Luis Alfredo. "La formación de docentes en Guatemala." In *La formación de docentes en América Latina, 181–93*. Tegucigalpa: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2006.

- Richards, Julia, and Michael Richards. "Plan de trabajo para el componente antropológico y lingüístico de la consultoría de asistencia técnica del programa nacional de educación bilingüe en Guatemala." *Winak: Boletín intercultural* 2, no. 2 (1986): 104–12.
- Rionda, Jorge Isauro. "Los conflictos gobierno-iglesia." *El Heraldito*, August 28, 2012.
- Rodríguez Ortega, Margarita Teresa, and Teresa de Jesús Negrete Arteaga. *Condiciones socioculturales en la formación de docentes para educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010.
- Rodríguez Rouanet, Francisco. "Algunos datos biográficos y la participación del lic. Antonio Goubaud Carrera en la creación y primeros trabajos del Instituto Indigenista Nacional." Guatemala City, 2002.
- . *El indígena guatemalteco: Su cultura tradicional, complejos problemas y posibles soluciones*. Comité de Arte y Cultura del Banco de Guatemala, 1990.
- Roncal Martínez, Federico. "Educación basada en competencias: Posibilidades y desilusiones." *Revista Guatemalteca de Educación* 1, no. 2 (2009): 35–63.
- Rus, Jan. "The 'Comunidad Revolucionaria Institucional': The Subversion of Native Government in Highland Chiapas, 1936-1968." In *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, edited by Gilbert Michael Joseph and Daniel Nugent, 265–300. Durham: Duke University Press, 1994.
- Said, Edward. *Orientalism*. New York: Vintage Books, 1979.
- Salgado Peña, Ramón Ulises, ed. *La formación de docentes en América Latina*. Tegucigalpa: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2006.
- Sam Colop, Luis Enrique. "Derecho del hombre bicultural en Guatemala." In *Cultura maya y políticas de desarrollo*, edited by Coordinadora Cakchiquel de Desarrollo Integral, Programa de Producción de Material Didáctico, and Departamento de Investigaciones Culturales, 101–15. Chimaltenango, Guatemala, C.A.: Ediciones COCAD, 1989.
- . "Hacia una propuesta de ley de educación bilingüe." Thesis for the Licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Rafael Landívar, 1983.
- . *Jub'saq'tun omay kuchum k'aslemal: Cinco siglos de encubrimiento*. Seminario Permanente de Estudios Mayas, No. 1. Guatemala: Cholsamaj, 1990.
- . *Popol wuj: Versión poética k'iche'*. Quetzaltenango: PEMBI-GTZ ; Cholsamaj, 1999.
- Sandoval, Enrique Estrada. *Historia de la educación*. Guatemala: Editorial Oscar de León Palacios, 1993.
- Sanford, Victoria. *Buried Secrets: Truth and Human Rights in Guatemala*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- Scherzer, Carl, and Francisco Ximénez. *Las historias del origen de los indios de esta provincia de Guatemala: Exactamente según el texto español del manuscrito original que se halla en la biblioteca de la Universidad de Guatemala, publicado por la primera vez*. Viena: Carlos Gerold é Hijo, 1857.
- Sells, Michael A. *Mystical Languages of Unsaying*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- "Sexto censo de población 1950." Guatemala: Dirección General de Estadística, 1950.
- Shaviri, Steven. *Without Criteria: Kant, Whitehead, Deleuze, and Aesthetics*. Cambridge: The MIT Press, 2012.

- Sieder, Rachel, ed. *Guatemala after the Peace Accords*. London: Institute for the Study of the Americas, 1999.
- Simon, Jean-Marie. *Guatemala: Eterna primavera, eterna tiranía*. Guatemala: Fundación Soros Guatemala/CIRMA/Centro Cultural de España/Estudio A2, 2010.
- Simons, Maarten, and Jan Masschelein. "The Permanent Quality Tribunal in Education and the Limits of Education Policy." *Policy Futures in Education* 4, no. 3 (2006): 292–305.
- Skutnabb-Kangas, Tove. *Linguistic Genocide in Education, or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah: L. Erlbaum Associates, 2000.
- Smith, Carol. "Interpretaciones norteamericanas sobre la raza y el racismo en Guatemala: Una genealogía crítica." In *¿Racismo en Guatemala? Abriendo debate sobre un tema tabú*, edited by Clara Arenas Bianchi, Charles R Hale, and Gustavo Palma Murga, 93–126. Guatemala: AVANCSO, 1999.
- Snyder, John P. *Flattening the Earth: Two Thousand Years of Map Projections*. Chicago: University Of Chicago Press, 1997.
- Sontag, Susan. *On Photography*. 1st edition. New York: Picador, 2001.
- Steiner-Khamsi, Gita, ed. *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press, 2004.
- Stern, Steve J. *Remembering Pinochet's Chile: On the Eve of London 1998 (Latin America Otherwise)*. Durham: Duke University Press Books, 2006.
- Stiles, Neville. "La Escuela de lingüística de la Universidad 'Mariano Gálvez' de Guatemala." *Winak: Boletín intercultural* 2, no. 2 (1986): 112–21.
- . "Nota del Editor." *Winak: Boletín intercultural* 1, no. 3 (1985): 1–4.
- Stocking, George. "Ideas and Institutions in American Anthropology: Thoughts Toward a History of the Interwar Years." In *Selected Papers from the American Anthropologist 1921-1945*, edited by George Stocking, 1–53. Washington: American Anthropological Association, 1976.
- Stoll, David. *Fishers of Men or Founders of Empire?: The Wycliffe Bible Translators in Latin America*. London: Zed Press, 1982.
- . *Rigoberta Menchu and the Story of All Poor Guatemalans: Expanded Edition* New Foreword by Elizabeth Burgos. Expanded. Boulder: Westview Press, 2007.
- . "Words Can Be Used in So Many Ways." In *Is God an American? An Anthropological Perspective on the Missionary Work of the Summer Institute of Linguistics*, edited by Søren Hvalkof and Peter Aaby, 23–39. International Work Group for Indigenous Affairs, 1981.
- Tax, Sol. "The Municipios of the Midwestern Highlands of Guatemala." *American Anthropologist* 39, no. 3 (1937): 423–44.
- "The Calligraphic Zero." *Maya Decipherment*. Accessed August 2, 2012.
<http://decipherment.wordpress.com/2012/06/15/the-calligraphic-zero/>.
- Townsend, William Cameron, and Richard S. Pittman. *Remember All the Way*. Wycliffe Bible Translators, 1975.
- "Trabajos de las comisiones de ponencia: tema I. dictamen." In *Primer congreso pedagógico centroamericano: Primera exposicion escolar nacional, 177–88*. Guatemala: Tipografía Nacional, 1894.
- Tröhler, Daniel. *Languages of Education: Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. New York: Routledge, 2011.

- Unesco., Regional Center for Higher Education in Latin America and the Caribbean., Unesco., and División de Educación Superior y Formación del Personal de Educación. *Formación pedagógica de docentes de educación superior en América Latina y el Caribe: REDESLAC, perspectivas y relaciones*. Caracas: CRESALC: La División, 1988.
- Vaillant, Denise. *Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- Valdés, J. Refugio. "La instrucción del indígena." *Magisterio: Revista de Instrucción Primaria* 1, no. 1,2,3,4,5, and 6 (1922): 33–36.
- Vilegas Lara, René Arturo. *La escuela normal que yo conocí*. Guatemala: Serviprensa Centroamericana, 1984.
- Villacorta Calderon, Jose Antonio, Francisco Hernandez Arana, and Francisco Diaz Gebrita Quey. *Memorial de tecpán Átitlan*. Guatemala: Nacional, 1936.
- Warren, Kay B. *Indigenous Movements and Their Critics: Pan-Maya Activism in Guatemala*. Princeton: Princeton University Press, 1998.
- Wendell, Margarita. "En torno a un programa de alfabetización bilingüe." *Guatemala Indígena* 2 (1962): 129–40.
- Williams, James. "If Not Here, Then Where? On the Location and Individuation of Events in Badiou and Deleuze." *Deleuze Studies*, no. 3 (2009): 97–123.
- Yagenova, Simona Violetta. *Los maestros y la revolución de octubre (1944-1954): Una recuperación de la memoria histórica del sindicato de trabajadores de la educación de Guatemala (STEG)*. Editorial de Ciencias Sociales, 2006.
- Yates, Pamela. *When the Mountains Tremble*. DVD. United States: Skylight Pictures, 1983.
- Yoldi, Pilar, Carlos Amézquita, and Proyecto Interdiocesano Recuperación de la Memoria Histórica (Guatemala). *Tierra, guerra y esperanza: Memoria del Ixcán (1966-1992): Informe REMHI*. Ixcán: Diócesis del Quiché, Proyecto Interdiocesano Recuperación de la Memoria Histórica, REHMI, 2000.
- Zourabichvili, François, and Kieran Aarons. *Deleuze, A Philosophy of the Event: Together with the vocabulary of Deleuze*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012.