

# Education Policy Analysis Archives

Volume 9 Number 23

junio 12, 2001

ISSN 1068-2341

---

A peer-reviewed scholarly electronic journal  
Editor: Gene V Glass, College of Education  
Arizona State University

Associate Editor for Spanish Language  
Roberto Rodríguez Gómez  
Universidad Nacional Autónoma de México

Copyright 2001, the **EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES**.  
Permission is hereby granted to copy any article  
if **EPAA** is credited and copies are not sold.

Articles appearing in **EPAA** are abstracted in the *Current Index to Journals in Education* by the [ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation](#) and are permanently archived in *Resources in Education*.

---

## **La Participación de las Minorías Nacionales dentro de Sistemas Educativos Pre-Modernos: El Caso de los Garífunas de Guatemala**

**Carlos R. Ruano**  
**Universidad de La Salle**  
**Bogotá, Colombia**

### **Resumen**

Este artículo presenta los resultados de investigaciones cuyo objetivo principal fue el de analizar las respuestas del gobierno central guatemalteco frente a las necesidades lingüístico educativas de los habitantes pertenecientes al grupo Garífuna de la Costa Atlántica de Guatemala. La situación específica de los Garífunas se estudió con el propósito de observar las respuestas de un Estado Pre-Moderno frente a las aspiraciones de minorías nacionales en su seno. También se analiza en estas líneas, el lugar ocupado por los Garífunas en relación a los otros bloques lingüísticos de Guatemala, a saber, las poblaciones de habla Maya y Castellano.

### **Abstract**

This article presents the results of research carried out on the linguistic and educational needs of Guatemala's national minorities and the

responses given to those needs by Guatemala's central government. Specifically, the case of the Garífuna population on the Atlantic Coast is studied with a view to understanding the educational policy dynamics underlying Pre-Modern States towards the multicultural groups' lack of participation and incorporation into the national polity. Lastly, the specific educational claims of the Garífunas are studied, particularly in relation to Guatemala's other linguistic blocks, namely, Mayan and Spanish language speakers.

## **Introducción**

La noción contemporánea de Estado- Nación vio sus orígenes dentro del surgimiento del proceso de modernización social y política que se iniciara en Europa hace unos trescientos años. (Nota 1) Las estructuras políticas actuales, con sus corolarios de participación política y social en condiciones de igualdad -el denominado concepto de un voto por cada persona- y la consagración del individuo como agente y no simple receptor del poder jurídico del Estado, confieren al Estado surgido de dichas transformaciones sociales un baremo de legitimidad con el cual se pueden comparar, aunque de manera imperfecta, los diferentes proyectos sociales que se subscriben a tal visión participativa. Los procesos de expansión de la educación fueron de la mano con la industrialización en gran escala que exigía de la formación de mano de obra cualificada a todo nivel para asegurar la viabilidad de un ordenamiento económico basado en la masificación de la producción y el consumo (Darder, 1991; Godelier, 1995, 1991). Estado moderno y educación masificada van, pues, de la mano y con ello la necesidad de vehicular proyectos sociopolíticos que legitiman y ratifican una visión particular de la sociedad y el momento en que ésta vive.

No obstante, semejante concepción del proyecto educativo es incapaz de articular espacios educativos diversos o de incorporar dentro de un proyecto global, las necesidades particulares de diversos sectores sociales. Aún dentro de Estados modernos que sostienen ordenamientos sociopolíticos más o menos estables como en Norteamérica, Europa Occidental, Australia y Nueva Zelanda, los sistemas educativos tardaron mucho tiempo en formular propuestas que respondieran de una forma tentativa a los desafíos del pluralismo socioeconómico, lingüístico y de género.

Después de más de un siglo de colonización, Francia todavía vacila entre acordar un estatuto especial en materia de lengua y educación a su minoría corsa gracias a un centralismo político homogenizante rayano en totalitarismo jurídico (Bazin, 2000). Por su parte, Australia y Nueva Zelanda tienen grandes dificultades en poner en marcha un sistema educativo nacional que confiera el estatuto de actores con plenos derechos a sus minorías aborígenes (Bouchet et.al., 2000; Daniel, 2000; Middleton, 1992). En cuanto a Estados Unidos, la literatura cuenta con miles de estudios que documentan los grandes obstáculos que deben superarse para que dicho sistema educativo alcance un grado de apertura que permita la incorporación de sus minorías nacionales, particularmente los latinoamericanos y los afro- americanos.

Sin embargo, la situación de las minorías nacionales en el contexto de Estados cuyos patrones de desarrollo sociopolítico no poseen las mismas características de los países desarrollados, particularmente en Centro América, no se han analizado con el debido

detenimiento (Ruano, 1999). Tales Estados, presentan rasgos pre-modernos con estructuras socioeconómicas arcaicas que los grupos corporativos dominantes han utilizado para su beneficio y el de sus asociados durante la mayor parte del período post-colonial y hasta nuestros días (Immermann, 1982; Chomsky, 1991; Lebot, 1992; Ruano, 1997) .

Este artículo analiza la situación de uno de dichos Estados, en particular en referencia a los problemas específicos creados por la falta de espacios educativos adecuados para las minorías nacionales. Tal es el caso de los Garífunas de la costa atlántica de Guatemala. Para llevar a cabo este análisis, la presentación se divide en tres partes. Primero, se presenta una breve síntesis histórica de la experiencia Garífuna a partir del período colonial hasta la actualidad; en esta primera parte se aborda la selección de la categoría de minoría nacional para definir el espacio sociopolítico ocupado por los Garífunas a diferencia de las categorías denominadas “grupo étnico” o “grupo indígena” empleadas por distintos actores de la sociedad guatemalteca. En la segunda parte se analizarán algunos aspectos de la respuesta dada por el Estado guatemalteco a las necesidades educativas de la comunidad Garífuna. Mi intención es argumentar que, en materia de política educativa, la simple clasificación de minorías en base a rasgos lingüísticos o geográficos limita seriamente la viabilidad de un proyecto educativo coherente que permita, eventualmente, a estos grupos tomar el control definitivo de su devenir cultural e histórico. En esta segunda parte, también se discuten la formulación de los indicadores generales del sistema educativo y la ausencia de los mismos, específicamente referidos a la población Garífuna. Dicha ausencia de indicadores impide hacer evaluaciones más precisas de las necesidades y de la situación de los Garífunas en términos socioeconómicos y educativos.. Finalmente, en la tercera parte, se exponen algunas conclusiones pertinentes.

Para fines de esta discusión, en este trabajo se estudian los dos niveles de mayor concentración demográfica de la población estudiantil guatemalteca, esto es, los niveles primario y secundario que atienden a poblaciones entre 7 y 17 años de edad.

### **Sinópsis histórica**

“La carne de negro también se come.” (Nota 2)

“Los cakchikeles nos vendieron a los españoles y los negros no sufrieron nada durante la guerra. ¿Porqué los vamos a apoyar?” (Nota 3)

La presencia Garífuna en Guatemala comienza a partir del siglo XVIII cuando grupos de esclavos, huyendo de la persecución de que fueran objeto en las colonias inglesas del Caribe, escapan y se establecen a lo largo de los territorios de los países que hoy conforman las territorios de Honduras, Belize y Guatemala. Los Garífunas no son un grupo indígena en sentido estricto puesto que su presencia en Guatemala es producto de una diáspora posterior a la conquista española. Sin embargo, poseen un espacio geográfico definido, idioma y cultura propios y -en la actualidad- un estatuto similar al de las poblaciones Maya-hablantes del resto del país. Dadas estas particularidades, considero que la categoría de minoría nacional, esto es, de un colectivo con plenas atribuciones y con un proyecto cultural establecido a partir de espacios sociohistóricos concretos, distintos a aquellos de los grupos Maya-hablantes originarios, es la más

indicada como descriptor de su estatuto específico dentro de la formación social guatemalteca. A diferencia de los grupos indígenas, la articulación de las relaciones Garífuna versus gobierno central del Estado unitario guatemalteco se sitúa en el terreno de interlocutores privilegiados pero carentes de planteamientos de soberanía político-administrativo. Es decir, se trata de una relación de igualdad pero en la que el objetivo principal es el de mantener y consolidar un proyecto educativo y cultural propio, el cual no pasa por reivindicaciones de espacio geográfico o político particulares.

Concentrados fundamentalmente en la zona de Izabal, departamento de clima cálido-selvático cuyo valor comercial principal radicaba en la existencia de vías fluviales y puertos marítimos con auge comercial, los Garífunas se encontraban a cierto resguardo de los controles político-administrativos del aparato colonial. Datos demográficos relativos a los Garífunas en Guatemala son prácticamente inexistentes. Los españoles únicamente catalogaban a los habitantes por categorías raciales, contabilizando a toda la población afro-caribeña, incluyendo a los residentes en Belize y Honduras. Aún en la actualidad, los datos demográficos (Nota 4) del departamento de Izabal no desagregan a la población Garífuna de otras poblaciones Maya-hablantes, razón por la cual es muy difícil estimar con precisión las necesidades educativas concretas de dicha comunidad. La mayoría de estimados plantea una población entre unas 10 y 20 mil personas.

Durante todo el período colonial y hasta bien entrado al siglo XX, la política educativa guatemalteca se centró en la asimilación de las poblaciones indígenas mediante el aprendizaje del castellano. (Nota 5) A medida de que la población mestiza aumentó, se abrieron unas pocas escuelas para atender dicha población. Sin embargo, su cobertura fue mínima durante la colonia y no mejoró en mucho después de ésta: el número de instituciones de formación de maestros permaneció inalterado entre 1895 y 1944.

En síntesis, los intereses corporativos de la Iglesia, de la oligarquía terrateniente y de los funcionarios de la Corona -civiles y militares- como ejes principales del aparato administrativo y político, mantuvieron una política de acceso limitado a oportunidades educativas y al control de dichas oportunidades mediante mecanismos restrictivos de acceso, limitantes económicos o de ausencia de incentivos masificadores (Dunkerley, 1988). Con el único interludio de las reformas llevadas a cabo durante la administración de Mariano Gálvez (1831- 1836),

Las políticas educativas -o su falta- permanecieron virtualmente inalteradas entre la Independencia en 1821 hasta el período conocido como la Revolución de Octubre entre 1944 y 1954 (Gleisejesses, 1991; Lourié, 1989; Artilles, 1995). Al llegar la Independencia, La Corona española, quien fungía como el árbitro último de las disputas entre intereses corporativos criollos en su pugna por el control de la administración local, fue removida, creando un vacío institucional que fue llenado por diversos esquemas de gobierno autoritario o dictaduras militares que perduraron hasta el pasado reciente (Lebot, 1992; Handy, 1991). La legitimidad limitada que provenía de la toma de decisiones por la Corona desapareció, sin que ésta fuera reemplazada con un proyecto de administración local vigoroso o de corte reformador. Las élites post-coloniales guatemaltecas no incluyeron en su proyecto de Estado-nación a otros estamentos sociales. Dichas élites también se encontraban seriamente divididas en cuanto al papel que el Estado debiera jugar en la sociedad. Tales diferencias de opiniones se mantuvieron a lo largo de todo el siglo XIX (Williams, 1994; Demyk, 1983).

En la actualidad, los indicadores sociales disponibles para el departamento de Izabal son desoladores: de la población económicamente activa o PEA empleada en labores agrícolas, más del 80% posee seis años de escolaridad o menos. Más del 50% de la PEA trabaja en actividades agrícolas. Alrededor de 50% de los niños comprendidos entre los 7 y los 12 años no atienden establecimientos educativos. Entre los estudiantes comprendidos entre los 13 y los 17 años, la tasa de ausentismo escolar alcanza cifras aún más elevadas. En Izabal, los servicios médico- hospitalarios, carreteras y edificios escolares son mínimos. Tal situación se agravó con la destrucción causada por el Huracán Mitch en 1998. Hasta el momento, no se tienen estimaciones precisas de los daños causados por dicho fenómeno en la región.

Desde principios del siglo XX hasta en la actualidad, la base económica de la región ha sido el cultivo del banano, el cual sufrió fuertes pérdidas como consecuencia del fenómeno meteorológico antes mencionado.

El idioma Garífuna (también llamado Black Carib en algunas tipologías) pertenece a grupos lingüísticos del Caribe y se desarrolló siguiendo procesos de creolización (Foley, 1989; Hall, 1966, ) a partir de lenguas indígenas del Caribe (hoy extintas), africanas y europeas, tal como castellano e inglés. Eventualmente, adquirió una situación lingüística independiente y en la actualidad es uno de los pilares fundamentales de la identificación cultural de las poblaciones Garífunas. A diferencia de los idiomas Mayas, los cuales se encuentran en un proceso de estandarización gramatical y grafológica mediante la creación de una academia de lenguas Mayas entre otras medidas (England, 1998), la población Garífuna todavía no posee estructuras comparables y los esfuerzos por introducir el bilingüismo Garífuna-castellano a nivel de sistema escolar aún no se han planteado como política educativa a un nivel que permita hablar de un sostenimiento o revitalización del idioma Garífuna. De esta forma, no se conocen cifras claras del número de habitantes para quienes el Garífuna es lengua materna ni tampoco el ritmo de asimilación o pérdida de su idioma hacia otras lenguas dominantes como el castellano o el inglés caribeño. Este proceso de codificación escrita, empero, es una etapa esencial en la consolidación de un sistema educativo que responda a los intereses de una minoría nacional aunque, al igual que en otras regiones del globo, no estará exento de dificultades (Mühlhäusler, 1990). Parte de la falta de informaciones o estudios más precisos sobre esta población radica en el carácter mayoritario de los dos bloques lingüísticos principales en Guatemala, a saber, la población maya hablante (entre 45 y 60 por cien de la población total según el autor consultado) y la población hispano hablante -cuyas cifras totales también presentan varianzas en función de la fuente- esta última constituye el grueso de la población restante. Existen además, poblaciones muy reducidas las cuales están conformadas por inmigrantes del lejano oriente y de países árabes quienes se han ubicado en diferentes puntos del país sobretodo a partir de la Independencia de España en 1821. Por último cabe notar la existencia del grupo lingüístico Xinca en la parte Nororiental del país. Este grupo, se encuentra en vías de extinción, siguiendo un patrón de asimilación documentado en diversos idiomas de países vecinos (Campbell & Muntzel, 1992).

En años recientes, también han tenido lugar iniciativas de tipo educativo en Honduras. Tales iniciativas van orientadas hacia el establecimiento de programas de educación bilingüe. No obstante, dichos esfuerzos han encontrado obstáculos similares a los hallados en Guatemala. Esto es, falta de estandarización escrita, dispersión de esfuerzos pedagógicos y disensiones al interior de las organizaciones Garífunas (Griffin, 1998).

Por su parte, el sistema educativo de Belize, país que cuenta con 6 por ciento de población Garífuna, se encuentra en cambios profundos cuyos alcances a mediano y largo plazo aún restan por evaluar. En los últimos 40 años, la mayor parte de los esfuerzos en reforma educativa Beliceños se han orientado hacia la reforma curricular, la expansión de la cobertura y la formación de maestros tomando al inglés como idioma referente (Thompson, 1998).

### **La respuesta del gobierno central guatemalteco a las necesidades educativas de la población Garífuna**

Hasta hace muy poco tiempo, el Ministerio de Educación o MINEDUC, no tenía política ni estrategias educativas que buscaran incorporar a los Garífunas al sistema educativo nacional. En efecto, el término Garífuna propiamente dicho no se utiliza en ninguno de los programas de estudio ni guías curriculares hasta los años 1980. Quien esto escribe no encontró mención alguna de los Garífunas como minoría nacional o grupo indígena con características propias en los materiales curriculares producidos entre 1955 y 1982. (Nota 6) No es sino hasta mediados de los 1980's que se reconoce de manera oficial la existencia de los Garífunas como grupo específico. Por su parte, el sector educativo privado, el cual controla seis de cada diez establecimientos educativos que atienden a alumnos comprendidos entre los 12 y los 17 años (Revista Crónica, 1997), ha sido tradicionalmente reacio a apoyar iniciativas que incluya esfuerzos por desarrollar programas de Educación bilingüe en lenguas otras que el castellano-inglés. (Nota 7) En tanto que elemento importante de la comunidad educativa, dicho sector jamás ha tomado parte en ningún planteamiento de reforma educativa que incluya la participación de grupos no hispano-hablantes. Consecuentemente, los Garífunas de forma similar a las comunidades educativas Maya-hablantes han sido marginados del proceso de formulación, diseño e implementación de políticas educativas. Aparte de la indiferencia de la clase política guatemalteca, existen obstáculos de orden administrativo y legislativo que limitan la capacidad de acción del ministerio de educación (MINEDUC). Entre otros, cabe mencionar la lentitud del proceso de reforma educativa que tiene que pasar por múltiples niveles de aprobación y ratificación legislativas (Brewer-Carías, 1979; Dignard, 1987; García López, 1989; Monzón García, 1993; Lourié, 1989). Además, raramente se consulta a los principales afectados por los cambios educativos. Tales consultas, cuando se dan, no tienen ningún efecto en el curso de acción decidido de antemano por los actores principales (Ruano, 1999 op. cit. pg. 122ff.).

A nivel del país en su conjunto, los índices de financiamiento del sistema educativo reflejan la baja prioridad dada por el gobierno central a la educación a nivel nacional. Entre 1976 y 1996, el presupuesto para educación osciló entre el 1.33 y el 1.61% del Producto Interno Bruto (Naciones Unidas, 1998). El pago de salarios a docentes consumió casi el 70% de esos recursos, y lo restante se utilizó en nueva infraestructura. En los últimos veinte años, Guatemala ha tenido índices muy bajos de gasto público en servicios de salud y educación, los cuales la sitúan entre las naciones con más bajo índice de calidad de vida del continente (World Bank, 2000). Durante la década pasada, el gasto educativo per cápita estaba en unos 14 dólares de Estados Unidos comparados con 100 dólares para Costa Rica y 36 dólares para Bolivia (Otis, 1997). Los altos índices de analfabetismo, deserción escolar, déficit de aulas y de maestros son corolarios casi

inevitables de tales niveles de sub- financiamiento para el sistema educativo. Cabe recordar que uno de los primeros actos del Presidente Portillo a durante el año 2000 fue el de recortar el presupuesto de gastos del Estado de manera global en un 10 por ciento. Esto significa un descenso real en los recursos disponibles para la educación, que no puede tener ningún efecto positivo para la situación educativa nacional a corto o mediano plazo.

Esta escasez de recursos se traduce en la ausencia de programas de educación bilingüe a nivel nacional: en zonas rurales, por lo menos nueve lenguas Mayas, el Garífuna y el Xinca recibieron poco o ningún apoyo humano o material, mientras que los gastos administrativos de MINEDUC se triplicaron entre 1985 y 1994 (Galo de Lara, 1997). Huelga decir que dicho aumento en costos administrativos no se tradujo necesariamente en incrementos significativos de los niveles de eficiencia o capacidad de gestión institucional.

Otro elemento importante que contribuye a la situación de parálisis educativa que vive el país es el abandono, por parte del actual gobierno, del compromiso de ejecutar el Diseño de Reforma Educativa (1998). Este plan, concebido como una estrategia global de reforma educativa a nivel nacional, fue elaborado como parte de los Acuerdos de Paz de 1996 que dieron fin a casi 40 años de conflicto armado entre el Estado y las fuerzas opositoras de la Unidad Revolucionaria Nacional de Guatemala (URNG). La falta de seguimiento adecuado ha resultado en un aplazamiento de las metas planteadas relativas a la modernización de las estructuras educativas con el fin de adecuarlas a la nueva situación de multiculturalismo pedagógico y cultural. Consecuentemente, los objetivos plasmados en dicho diseño no podrán cumplirse dentro de los parámetros establecidos en los Acuerdos de Paz.

A nivel operacional, también existen grandes limitantes para el desarrollo de una pedagogía orientada a las necesidades Garífunas. Por ejemplo, no existen programas de capacitación para maestros bilingües Garífuna-castellano. Tampoco existen programas de formación y perfeccionamiento profesional para educadores Garífunas a nivel universitario tanto de corte administrativo como docente. En términos generales, la formación de docentes se ha caracterizado por falta de planeamiento, tendencia a la formación de maestros para el medio urbano en un país cuya demanda prioritaria es de maestros para el medio rural y la sobre oferta de maestros por la falta de capacidad del sistema para absorber a los maestros recién egresados. Además, la falta de objetivos y políticas para la formación de maestros aunados a la utilización de curricula desactualizados e inoperantes resultan en maestros deficientes, con poca vinculación a las necesidades del sistema educativo nacional (Fadul, 1997).

### **Conclusiones: los límites de la reformas educativas en el contexto de Estados débiles y con rasgos pre-modernos**

“Creemos en una educación para todos, alimentada por la vida, enriquecida por las alegrías y los pensamientos de todos. Por nuestra piel negra y de nuestros dientes blancos sudamos y reimos nuestra cultura a Centroamérica, a todo el mundo.” (Nota 8)

Desde su independencia de España hasta nuestros días, el Estado guatemalteco se ha caracterizado por la debilidad intrínseca de sus instituciones y la falta de un servicio civil que opere con relativa autonomía de los gobiernos de turno. Los poderes fácticos

han atravesado diferentes metamorfosis sociopolíticas: desde los conservadurismos ultramontanos de los años 1850 hasta el anticomunismo fanático de la Guerra Fría, pasando por la Doctrina de la Seguridad Nacional y desembocando en las “Democracias protegidas” (Lovemann, 1994) de finales del siglo XX. Tales metamorfosis sólo han servido para reforzar el carácter excluyente y marginalizante del proyecto político guatemalteco. Dentro de este contexto, la noción misma de igualdad de derechos y responsabilidades carece de base política. La simple presencia demográfica no garantiza a ninguna minoría un acceso a los magros recursos que el Estado no puede o no quiere compartir. Los Garífunas continúan esperando respuestas claras de un Estado que no sabe o no puede entender sus preguntas. La clave para la modernización del Estado guatemalteco pasa por la modernización de su aparato educativo. Lo uno es imposible sin lo otro. Receptores pasivos de las decisiones tomadas por un sistema educativo indiferente a sus necesidades, los Garífunas de Guatemala tienen pocas posibilidades de recibir adecuada respuesta a su situación de abandono crónico.

Tras casi 40 años de guerra civil, los Acuerdos de Paz firmados en 1996 entre las fuerzas de la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) y el Estado, permitieron que los

Garífunas ganaran un espacio sociohistórico y un reconocimiento como actores políticos del que hasta entonces carecían. No obstante tales avances, la dualidad demográfica central de Guatemala, sea población Maya versus la hispanohablante, condiciona los límites del debate cultural y pedagógico en el país, lo cual permite relegar a un subtexto racista las aspiraciones de unos pocos miles de personas que viven más o menos fuera de la vista de los bloques de poder tradicionales. En medio de estas correlaciones de fuerzas políticas y sociales, los Garífunas tienen pocas posibilidades de hacer oír sus puntos de vista. Aunque de sobra es sabido que -en un país con tan bajos indicadores educativos- es la vasta mayoría de la población quien tiene que vivir a diario las consecuencias de la falta de acceso a la ciencia, la cultura y la formación básica. No obstante, para los habitantes de las zonas rurales tanto Mayas como Garífunas, la situación es aún más precaria. Sólo el tiempo y la acción concertada de todos los actores del proceso educativo podrán determinar si la sociedad guatemalteca se encuentra preparada para hacer suya la noción de un pluralismo educativo auténtico, basado en la gran diversidad de experiencias humanas que se dan en ese país.

## Notas

1. Este trabajo se basó en investigaciones de campo conducidas en Guatemala y Honduras durante 1997-1999 por el autor como parte de su Tesis Doctoral titulada *An Examination of centralized educational policy processes and their impact in Guatemala City, 1976-1995*: University of Toronto y en la ponencia titulada: *Educational reform in Guatemala in the aftermath of the Civil War: Challenges and possibilities* presentada en la 99th reunión anual de la American Anthropological Association. San Francisco, CA, 11-2000. Agradezco a la Honorable Señora Lorraine Dignard-Ruano, Representante Diplomático del Gobierno de Canada en Guatemala (1997-2000) por sus valiosas sugerencias y comentarios.
2. Respuesta de un oficial del ejército guatemalteco a preguntas relativas a la incorporación de los Garífunas al debate nacional en materia de derechos humanos.
3. Comentario de un líder indígena durante un congreso de políticas culturales

celebrado en Antigua Guatemala en marzo 2000.

4. Datos para este segmento se obtuvieron a partir del informe preparado por Naciones Unidas, (1999). Guatemala, el rostro rural del desarrollo humano. Guatemala: Autor, así como WorldBank, (1995). Guatemala, basic education strategy: equity and efficiency in education. Latin America and the Caribbean regional office report No. 13304-GU. Washington: Autor.
5. Entiéndase en éstas líneas, campañas de alfabetización en idioma castellano. Aunque existen algunos programas aislados y dirigidos hacia regiones específicas del país, ni durante ni después del período colonial se han realizado esfuerzos a escala global o a nivel nacional por alfabetizar en todos los idiomas Mayas de Guatemala.
6. Por ejemplo, el documento preparado para UNESCO titulado Cultural policy in Guatemala (1981), no menciona en absoluto la existencia de los Garífunas.
7. Aunque una discusión a profundidad sobre el rol jugado por los establecimientos de enseñanza privada o colegios merece un tratamiento aparte, cabe mencionar que, en general, los colegios funcionan en una situación de virtual autonomía dentro del sistema educativo nacional. Aunque teóricamente regulados, en la práctica tal reglamentación se limita a completar grandes cantidades de papeleo administrativo, con poco o ningún control efectivo por parte de MINEDUC.
8. Conversación con una educadora Garífuna residente en Ciudad de Guatemala.

## Referencias

Artiles, A.J. (1995). Un reto para Guatemala ante el nuevo milenio; educación para una sociedad multicultural. *La educación*. 121, 2: 213-227.

Bazin, F. (2000). Corse: la gauche doute toujours. *Le nouvel observateur*. No. 1868 Agosto, 24-30, pg. 22-24.

Brewer-Carías, A.R. (1979). Les conditionnements politiques de l'administration publique dans les pays de l'Amérique latines. *Revue internationale des sciences administratives*. 3:223-233.

Bouchet, C., Dubois, P., Frilet, A., Grundmann, P. (2000). Dossier spécial. Australie. La dernière frontière. *Le nouvel observateur*. No. 1868 Agosto, 24-30, pg. 4-22.

Campbell, L, & Muntzel, M.C. (1992). The structural consequences of language death. In *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*. N. Dorian, Ed. Cambridge: Cambridge University Press, pgs. 181- 196.

Comisión Paritaria de Reforma Educativa (1998). *Diseño de reforma educativa*. Guatemala: Autor.

Daniel, J. (2000). Ce que les Corses doivent prouver. *Le nouvel observateur*. No. 1868 Agosto, 24-30, pg. 20- 21.

Darder, A. (1991). *Culture and power in the classroom*. Toronto: OISE Press.

Demyk, N. (1983). Ambitions militaires et esprit oligarchique au Guatemala. *Annales des pays d'Amérique centrale et des caraïbes*. 4:7-16.

- Dignard, L. (1987). *Administration et développement au Guatemala*. Monografía de Post-grado, Université d'Ottawa.
- Dunkerley, J. (1988). *Power in the isthmus: A political history of modern central america*. London: Verso.
- Chomsky, N. (1991). *Pirates and Emperors. International terrorism in the real world*. Revised Edition. Montreal: Black Rose Books.
- England, N. (1998). Mayan efforts towards language preservation. In *Endangered languages*. L.A. Grenoble & L..J. Whaley, Eds. Melbourne: Cambridge University Press, pgs.99-116.
- Fadul, S. (1997). La formación de maestros en Guatemala. En *Reforma educativa en Guatemala*. Guatemala: ASIES, pgs. 213-240.
- Foley, W. (1989). Language birth: the process of pidginization and creolization. In *Linguistics: The Cambridge survey. Vol.IV*. F. Newmeyer, Ed. Melbourne: Cambridge University Press, pgs. 162-183.
- Gálvez Borrel, V. (1996). Guatemala, nueva derecha, viejos problemas. *Nueva Sociedad*. 142:6-11.
- Galo de Lara, C.M. (1997). *Diagnostico del sistema educativo en Guatemala* . ASIES Publications: Guatemala.
- García López, J.E. (1989). *Introduction al estudio de la problemática educativa guatemalteca*. 3rd. Ed. Guatemala City: Tayasal Books.
- Gleisejesses, P. (1991). *Shattered hope: the Guatemalan revolution and the United States, 1944-1954*. Princeton: Princeton University Press.
- Godelier, M. (1991). *Transitions et subordinations au capitalisme*. Paris: Maison des sciences de l'homme.
- Godelier, M. (1995). Is Social Anthropology dissolubly lked to the West, its birthplace? *International Social Science Journal*. March: #143:141-158.
- Griffin, W. (1998). Agreements have not been reached on spelling say Garifuna. *Honduras This Week*. March 30<sup>th</sup>.
- Handy, J. (1992). Guatemala: A tenacious despotism. *NACLA Report on the Americas*. 26, 3:31-37.
- Hall, R. (1966). *Pidgin and Creole languages*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Handy, J. (1991). Anxiety and dread: state and community in modern Guatemala. *Canadian journal of history*. 26, 1:43-65.

- Immerman, R.H. (1982). *The CIA in Guatemala: the foreign policy of intervention*. Austin: University of Texas Press.
- Lebot, Y. (1992). *La guerre en terre Maya: communauté, violence et modernité au Guatemala, 1970-1992*. Paris: Editions Karthala.
- Loveman, B. (1994). "Protected democracies" and military guardianship: Political transitions in Latin America, 1978-1993. *Journal of interamerican studies and world affairs*. 36, 2:105-189.
- Monzón García, S. (1993). *Estado y políticas educativas en Guatemala: Aproximación al problema de las políticas educativas en Guatemala, 1944-1980*. Guatemala: Editorial de la Universidad de San Carlos.
- Lourié, S. (1989). *Education and development: Strategies and decisions in Central America*. Updated Ed. London: Catholic Institute for International Relations.
- Middleton, S. (1992). Equity, equality and biculturalism in the restructuring of New Zealand schools: A life-history approach. *Harvard Educational Review*. 62, 3:301- 322.
- Mühlhäusler, P. (1990). 'Reducing' Pacific languages to writings. In *Ideologies of language*. J. John & Taylor, T., Eds. London: Routledge, pgs. 189- 205.
- Naciones Unidas, (1999). *Guatemala, el rostro rural del desarrollo humano*. Guatemala: Autor
- Naciones Unidas, (1998). *Guatemala, los contrastes del desarrollo humano*. Guatemala: Autor
- Núñez de Rodas, E. (1981). *Cultural policy in Guatemala*. Paris: UNESCO
- Otis, J. (1997). Education Crisis *Latin Trade*. Vol.5:(8), pgs. 32-37.
- Revista Crónica, (1997). *Guatemala en números*. Special Issue, pg. 17-18.
- Ruano, C.R. (2000). Educational reform in Guatemala in the aftermath of the Civil War: Challenges and possibilities. Ponencia presentada en la 99<sup>th</sup> reunión anual de la *American Anthropological Association*. San Francisco, CA.
- Ruano, C.R. (1999). *An Examination of centralized educational policy processes and their impact in Guatemala City, 1976-1995*. Tesis de Doctorado, University of Toronto
- Ruano, C.R. (1997). Living the truth in Guatemala. *Outlook Magazine*. (35) 3: 8,30.
- Thompson, C. (1998). Educational reform in post-war, post- independence Belize. Internet Publication: [www.cidi.oas.org/educ40anivthomp.htm#1](http://www.cidi.oas.org/educ40anivthomp.htm#1)
- Vakhtin, N. (1998). Copper Island Aleut: a case of language "resurrection". In *Endangered languages*. L.A. Grenoble & L.J. Whaley, Eds. Melbourne: Cambridge

University Press, pgs.317-327.

Williams, R.G. (1994). *States and social evolution: Coffee and the rise of national governments in Central America*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

World Bank: (2000). Poverty and policy in Latina America and the Caribbean. *World Bank Technical Paper No. 467*. Washington, DC: Author.

World Bank: (1995). Guatemala, basic education strategy: equity and efficiency in education. *Latin America and the Caribbean regional office report No. 13304-GU*. Washington, DC: Autor.

### **Acerca del Autor**

#### **Carlos R. Ruano**

Profesor Titular, Area de Post-grados  
Facultad de Educación, Universidad de La Salle  
Bogotá, Colombia  
e-mail: robertruano@yahoo.com

---

**Copyright 2000 by the Education Policy Analysis Archives**

The World Wide Web address for the *Education Policy Analysis Archives* is  
<http://epaa.asu.edu>

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Gene V Glass, [glass@asu.edu](mailto:glass@asu.edu) or reach him at College of Education, Arizona State University, Tempe, AZ 85287-0211. (602-965-9644). The Book Review Editor is Walter E. Shepherd: [shepherd@asu.edu](mailto:shepherd@asu.edu) . The Commentary Editor is Casey D. Cobb: [casey.cobb@unh.edu](mailto:casey.cobb@unh.edu) .

### **EPAA Spanish Language Editorial Board**

**Associate Editor for Spanish Language**  
**Roberto Rodríguez Gómez**  
**Universidad Nacional Autónoma de México**

[roberto@servidor.unam.mx](mailto:roberto@servidor.unam.mx)

**Adrián Acosta (México)**  
Universidad de Guadalajara  
[aacosta@cucea.udg.mx](mailto:aacosta@cucea.udg.mx)

**Teresa Bracho (México)**  
Centro de Investigación y Docencia  
Económica-CIDE  
[bracho dis1.cide.mx](mailto:bracho dis1.cide.mx)

**J. Félix Angulo Rasco (Spain)**  
Universidad de Cádiz  
[felix.angulo@uca.es](mailto:felix.angulo@uca.es)

**Alejandro Canales (México)**  
Universidad Nacional Autónoma de  
México  
[canalesa@servidor.unam.mx](mailto:canalesa@servidor.unam.mx)

**Ursula Casanova (U.S.A.)**

Arizona State University  
casanova@asu.edu

**Erwin Epstein (U.S.A.)**

Loyola University of Chicago  
Epstein@luc.edu

**Rollin Kent (México)**

Departamento de Investigación  
Educativa-DIE/CINVESTAV  
rkent@gemtel.com.mx  
kentr@data.net.mx

**Javier Mendoza Rojas (México)**

Universidad Nacional Autónoma de  
México  
javiermr@servidor.unam.mx

**Humberto Muñoz García (México)**

Universidad Nacional Autónoma de  
México  
humberto@servidor.unam.mx

**Daniel Schugurensky**

(Argentina-Canadá)  
OISE/UT, Canada  
dschugurensky@oise.utoronto.ca

**Jurjo Torres Santomé (Spain)**

Universidad de A Coruña  
jurjo@udc.es

**José Contreras Domingo**

Universitat de Barcelona  
Jose.Contreras@doe.d5.ub.es

**Josué González (U.S.A.)**

Arizona State University  
josue@asu.edu

**María Beatriz Luce (Brazil)**

Universidade Federal de Rio Grande do  
Sul-UFRGS  
lucemb@orion.ufrgs.br

**Marcela Mollis (Argentina)**

Universidad de Buenos Aires  
mmollis@filo.uba.ar

**Angel Ignacio Pérez Gómez (Spain)**

Universidad de Málaga  
aiperez@uma.es

**Simon Schwartzman (Brazil)**

Fundação Instituto Brasileiro e Geografia  
e Estatística  
simon@airbrasil.org

**Carlos Alberto Torres (U.S.A.)**

University of California, Los Angeles  
torres@gseisucla.edu

## **EPAA Editorial Board**

**Michael W. Apple**

University of Wisconsin

**John Covalleskie**

Northern Michigan University

**Alan Davis**

University of Colorado, Denver

**Mark E. Fetler**

California Commission on Teacher Credentialing

**Thomas F. Green**

Syracuse University

**Arlen Gullickson**

Western Michigan University

**Aimee Howley**

Ohio University

**William Hunter**

University of Calgary

**Greg Camilli**

Rutgers University

**Andrew Coulson**

a\_coulson@msn.com

**Sherman Dorn**

University of South Florida

**Richard Garlikov**

hmwkhel@scott.net

**Alison I. Griffith**

York University

**Ernest R. House**

University of Colorado

**Craig B. Howley**

Appalachia Educational Laboratory

**Richard M. Jaeger**

University of North  
Carolina--Greensboro

**Daniel Kallós**  
Umeå University

**Thomas Mauhs-Pugh**  
Green Mountain College

**William McInerney**  
Purdue University

**Les McLean**  
University of Toronto

**Anne L. Pemberton**  
apembert@pen.k12.va.us

**Richard C. Richardson**  
Arizona State University

**Dennis Sayers**  
Ann Leavenworth Center  
for Accelerated Learning

**Michael Scriven**  
scriven@aol.com

**Robert Stonehill**  
U.S. Department of Education

**David D. Williams**  
Brigham Young University

**Benjamin Levin**  
University of Manitoba

**Dewayne Matthews**  
Western Interstate Commission for Higher  
Education

**Mary McKeown-Moak**  
MGT of America (Austin, TX)

**Susan Bobbitt Nolen**  
University of Washington

**Hugh G. Petrie**  
SUNY Buffalo

**Anthony G. Rud Jr.**  
Purdue University

**Jay D. Scribner**  
University of Texas at Austin

**Robert E. Stake**  
University of Illinois--UC

**Robert T. Stout**  
Arizona State University