

25.2

Diálogos

ISSN: 1409-469X

Revista
Electrónica de Historia



Centro de Investigaciones Históricas de América Central. Universidad de Costa Rica

Julio-diciembre 2024

[url: http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/index](http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/index)



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EDITORIAL
UCR

LA NACIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN LIMÓN, COSTA RICA, COMO POLÍTICA EN EDUCACIÓN PARA NACIONALIZAR A LA POBLACIÓN AFROCARIBEÑA (1915-1950)

Robert Hurtado Madrigal

Resumen

La presente investigación ahonda en las percepciones sociales manifestadas por diferentes actores sobre la problematización ideológica y política en torno a las escuelas particulares (afrocaribeñas, escuelas de inglés, English schools o escuelas privadas) de la provincia Limón, Costa Rica, durante 1915-1950. En primer lugar, se explica cómo los elementos de la identidad nacional costarricense (el idioma, la cultura, la historia, etc.) en la pedagogía y currículo de estos centros educativos fueron objeto de preocupación para la nacionalización de los niños afrocaribeños como costarricenses. En segundo lugar, se explica la respuesta institucional impulsada por el Estado en diferentes contextos para la nacionalización de la enseñanza y su relación con los actores socio-educativos locales, como parte del proyecto nacionalizador de la población afrocaribeña a través de la instrucción. Por último, se explica brevemente la contradicción del discurso nacionalizador que pretendía incorporar a esta población como costarricenses y adoptar la identidad nacional mediante la instrucción pública, al mismo tiempo que desde el Estado se deniegan derechos a esta población.

Palabras clave: afrodescendientes, identidad nacional, educación, prensa, historia.

Fecha de recepción: 13 de noviembre de 2023 · Fecha de aceptación: 24 de mayo de 2024

Robert Hurtado Madrigal
Investigador independiente, San José, Costa Rica
Contacto: mroberth82@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6704-5508>

THE NATIONALIZATION OF PRIMARY EDUCATION IN LIMÓN, COSTA RICA, AS AN EDUCATION POLICY FOR THE NATIONALIZATION OF THE AFRO-CARIBBEAN POPULATION (1915-1950)

Abstract

This research delves into the social perceptions expressed by different actors regarding the ideological and political problematization surrounding private schools (Afro-Caribbean, English schools, or private schools) in the province of Limón, Costa Rica, during 1915-1950. Firstly, it explains how elements of Costa Rican national identity (language, culture, history, etc.) in the pedagogy and curriculum of these educational institutions became a matter of concern for the nationalization of Afro-Caribbean children as Costa Ricans. Secondly, it provides a detailed account of the institutional response driven by the State in different contexts for the nationalization of education and its relationship with local socio-educational actors, as part of the nationalization project for the Afro-Caribbean population through instruction. Finally, it briefly explains the contradiction in the nationalizing discourse of seeking to incorporate this population as Costa Ricans and have them adopt national identity through public instruction, while simultaneously denying rights to this population from the State.

Keywords: African descendants, national identity, education, press, history.

INTRODUCCIÓN

La dinámica económica, demográfica y composición etnocultural del Caribe costarricense se transformó por la construcción con capital extranjero del ferrocarril al Atlántico (1870-1890), y, al mismo tiempo, el desarrollo de una industria bananera (1890-1935), la cual estuvo dominada por la United Fruit Company (en adelante United, UFCo. o Compañía) debido al monopolio que ejerció a través del control terrestre y naviero, así como la imposición de contratos abusivos con los demás productores (Hernández, 2000).

Ambas actividades, ferrocarril y banano, quedaron íntimamente vinculadas a través de las concesiones del Contrato Soto-Keith en 1884, bajo el cual el inversionista estadounidense Minor C. Keith, fundador de la UFCo., adquirió la administración y derechos especiales sobre el ferrocarril, así como miles de hectáreas de tierra para el cultivo bananero (Prada, 1987).

Para la construcción del ferrocarril que conectaría el puerto de Limón con la región central del país, la más poblada y principal productora del cultivo de exportación (el café), se demandaba una cantidad suficiente de mano de obra, y además tenía un costo elevado. Ante esto, el Estado costarricense, no sin previas discusiones sobre los supuestos perjuicios para la raza, permitió la importación de trabajadores extranjeros de origen centroamericano, europeo, antillano y chino. Estos últimos, en particular, trabajaron en condiciones similares a la esclavitud y compartían con sus pares condiciones de vida y trabajo extremadamente inhumanas (Casey, 1976). El grupo étnico más significativo llegado en oleadas migratorias fue de origen jamaicano¹. Esto debido a los bajos salarios que aceptaban en comparación con otros grupos étnicos y a su aparente, aunque no real, docilidad y adaptación al orden social. Ellos se desempeñaron primero, en labores no especializadas de la construcción del ferrocarril y, posteriormente, como obreros de la Compañía en la región, ya fuera en la descarga del ferrocarril o en la carga del banano a los barcos en la ciudad de Limón.

Se consideró que los afrocaribeños terminarían la construcción del ferrocarril y regresarían a su país; no obstante, una gran cantidad de ellos optó por dedicarse a la agricultura de subsistencia y permanecer en el país. Esto por la crisis económica atravesada por la misma construcción de Keith, como también la paupérrima situación económica en Jamaica y los bajos salarios que allí se ofrecían. Otros, más tarde, terminaron instalándose como precaristas en las gigantescas fincas de la UFCo. o de otros grandes productores privados, donde se dedicaron a la producción a pequeña escala de banano, cacao y agricultura de subsistencia (Casey, 1979). Pero sin duda, a partir de 1890, la mayoría de los afrocaribeños fueron contratados en la industria bananera. Durante los primeros 25 años de funcionamiento, la Compañía los prefirió no solo por su dominio del inglés, sino por su amplio conocimiento de la fruta y aptitudes en tareas como el control de la maduración, la poda selectiva, el “buen ojo” para determinar el grosor ideal, la destreza para cargar el banano sin causar daños, y su capacidad para detectar enfermedades o deficiencias nutricionales en las

plantas (Viales, 2006). Otros trabajaron en roles diversos, como mecánicos, técnicos del ferrocarril, panaderos, sastres, maestros particulares, ebanistas, finqueros, comerciantes, entre otras profesiones (Jara, 2018).

Esta inserción laboral en especial en la industria bananera contribuyó significativamente a la composición demográfica de Limón. En 1904, se informó que la United tenía 4000 empleados de origen jamaicano de un total de 5600 trabajadores (Casey, 1979). Sin embargo, la inmigración constante fue una característica durante finales del siglo XIX e inicios del XX. Las cifras indican que entre 1891 y 1911, llegaron al país alrededor de 43438 jamaicanos (Sang, 2016,), y según el Censo de Población de Costa Rica de 1927, en Limón había 18003 personas de ascendencia afrocaribeña, en comparación con 12133 personas blancas y mestizas (Oficina Nacional del Censo de Costa Rica, 1960). De esta forma, el tejido social de esta Provincia estaba compuesto por una población inmigrante negra y de habla inglesa², establecida plenamente a raíz de la industria bananera. Una población percibida como extranjera, igual que sus hijos, a pesar de haber nacido en territorio nacional³, Así como los demás extranjeros, no se reconocía a sus hijos su estatus jurídico como costarricense hasta aplicar el proceso burocrático y voluntario de renaturalización ante el Registro Civil (Senior, 2007).

A pesar del rechazo por parte del Estado y la sociedad, los afrocaribeños nunca se sintieron inferiores. En un primer momento, como estrategia de defensa contra la discriminación racial, se identificaron como súbditos británicos. En un segundo momento, influenciados por el Garveísmo, se auto-percibieron como negro-afrocaribeños, negro-caribeños o negros limonenses, nunca como negros-costarricenses o afrocostarricenses. De hecho, existió indiferencia por la integración y percibían a los costarricenses como maleducados y carentes de hábitos de higiene. A su vez, los costarricenses se sentían superiores debido a su piel blanca (Rosario, 2008). Ante esta situación, conservaron un vínculo afectivo británico-jamaicano, el idioma inglés dio un fuerte sentido étnico y practicaban su cultura a través de instituciones como la familia, las iglesias o escuelas privadas, con las cuales “se siente y se ve diferente, toma conciencia de ello, se aferra a su historia, revalora su cultura y trata de mantenerlas” (p.1268). Así, a través de las escuelas privadas, que eran muy superiores en número en comparación con las escuelas públicas, enviaron a sus hijos a recibir enseñanza en la lengua de sus progenitores y guiados por currículos que emulaban a las escuelas jamaicanas con un enfoque cultural diferente al de las escuelas del Estado, en las cuales “el inglés funciona como idioma que une y la escuela de inglés se convierte en un centro ideológico donde se mantiene y se transforma la identidad” (Zapata y Meza, 2008, p.2416).

A inicios de 1930, en plena crisis económica con el abandono paulatino de la UFCO., el ambiente fue racista y se recrudecieron los ataques de los blancos y mestizos contra los negros por la competencia del empleo las mejores posiciones dentro de la UFCO. y la tenencia en condición de precaristas de las mejores tierras (Se producen numerosas protestas por el privilegio de que disfrutaban los trabajadores

de color en la carga y descarga de los barcos, 1936). Además, en las décadas 1940-1950, la población negra termina siendo superada. En 1950, el Censo de Población de Costa Rica, revela que los 13749 negros son minoría frente a los 25926 blancos y mestizos (Dirección General de Estadística y Censos de Costa Rica, 1953). En este contexto, el Estado se vio obligado a reevaluar las relaciones económicas, políticas y sociales en la región, ahora dominada por una mayoría de población blanca y mestiza quienes se sienten empoderados con el propósito de nacionalizar la Provincia. Asimismo, se observa una creciente demanda de diversos actores locales vinculados a los intereses nacionales para que el Estado asuma el control y la inversión económica en diversas áreas descuidadas, incluida la educación.

Considerando este contexto socioeducativo, este artículo se enfoca en la problematización ideológica y política emergida durante 1915-1950 en relación con las escuelas afrocaribeñas, su pedagogía y currículo; con el fin de comprender el proceso de nacionalización de la enseñanza como política en educación dirigida a nacionalizar a los niños afrocaribeños en la provincia de Limón. El enfoque se alinea con la tendencia local y crítica, analizada desde la enseñanza primaria como un fenómeno político, social y cultural particular, yendo más allá de ser meramente una instrucción reducida a un espacio de aula, sino concebido como un proyecto ideológico que se manifiesta a través de dispositivos como el currículo y la pedagogía. También se sustenta en antecedentes, que han explicado el origen de las escuelas afrocaribeñas y su papel ideológico y religioso, las características curriculares y pedagógicas, y algunas medidas adoptadas por el Estado (Castillo, 2002; Senior, 2007; Zapata y Meza, 2008). Sin embargo, este artículo se diferencia de la literatura académica citada, pues se centra en la nacionalización de la enseñanza primaria. Esto significa la transformación del enfoque jamaicano-británico dirigido en la enseñanza en Limón hacia uno oficial que integraba en el currículo y en la pedagogía la cultura escolar costarricense, con los atributos de identidad como eje vertebral del proyecto nacionalizador de los afrocaribeños. De esta manera, se analizarán las acciones legales, recursos humanos, estrategias y la promoción de la instrucción pública para nacionalizar la enseñanza, contemplando las contradicciones con los actores socioeducativos locales.

LA ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS AFROCARIBEÑAS

De acuerdo con Castillo (2002), alrededor de 80 estudiantes se congregaban en una escuela. Estos centros educativos podían ubicarse en diversos espacios, como un solo salón, la residencia del maestro o incluso en edificios alquilados o prestados con el propósito de impartir las clases. En el caso de las escuelas afiliadas a congregaciones religiosas (parroquiales), solían utilizar los mismos salones de madera destinados a las actividades de la iglesia. En las escuelas de mayor tamaño, como la Escuela de la Iglesia Anglicana, asistían entre 150 y 200 alumnos, y se empleaban mesones de madera en lugar de pupitres individuales para acomodar a todos los estu-

diantes. En contraste, otras escuelas que funcionaban en casas alquiladas, cedidas o en el propio hogar del maestro, el número de alumnos oscilaba entre 15 y 30, y los asientos eran bancos de madera.

El currículo, la organización, la cultura escolar y la enseñanza de las escuelas afrocaribeñas emulaban el enfoque cultural jamaicano-británico (ver Tabla 1). Las lecciones eran por la mañana y por la tarde (6 horas en total) se impartían en inglés estándar por maestros afrocaribeños, titulados y no titulados. En las escuelas que no tenían plan o programa definido, los libros de texto eran la base curricular, aunque prácticamente todas utilizaban el Royal Readers y el Tropical Readers, y en aritmética se utilizó el Logman’s Arithmetic y Ray’s Arithmetic ([Archivo Nacional de Costa Rica, \[ANCR\],1944, f. 13](#)). En estos libros prescribían el contenido cultural para materias de alfabetización, como lengua materna, Aritmética y Ciencia. Eran importados de Jamaica o Inglaterra y adquiridos en las tiendas locales en Limón ([Zapata y Meza, 2008](#)).

Tabla 1
Trascripción del programa de instrucción de la Baptist Day School, 1910.

HORA	MONDAY AND WEDNESDAY	TUESDAY AND THURSDAY	FRI-DAY
8:00 a.m.	Opening	Opening	Opening
8:05	Prayer	Prayer	Prayer
8:10	Correction Home Work	Correction Home Work	Correction Home work
8:30	Catechism	Catechism	Instructions
8:45	Dictation III. IV. V Std. Transcription I.2.Primers.	Composition III.IV.V. Transcription I. II. Primer	Drawing
9:10	Geography	Grammar	
9:40	Copy Book Writing III.IV.V Reading & Spelling II class	Excercise Book writing III IV V. Reading & Spelling I. II	Recitation of Poetry
10:10	Correction of Dictation III	Scripture	Sewing for girls & gardening for boys
10:40	Reading for Primer. Class	Reading for Primer	
11:00	Dismissal	Dismissal	Dismissal
12:00	Reopening	Reopening	
12:05 p.m.	Roll Call	Roll call	
12:15	Reading II. IV. V class Class. Copy Book writing I.II Primer Printing	Reading III IV V Slate Work I II Primer	
1:00	Science	Singing	
1:30	Arithmetic	Arithmetic	
3:00	Closing	Closing	

Nota. Time Table, de ANCR, 1910, f. 22.

Las materias del plan incluían matemáticas, gramática, ciencia, historia universal, higiene y caligrafía (Senior, 2007). Como se muestra en el programa de la Tabla 1, el énfasis de la escolarización era la anglicanización, lo cual se manifestó en la mayor cantidad de lecciones dispuestas a la lectoescritura, ya que la lengua inglesa era el rasgo de civilización más importante para los negros de las colonias británicas. No obstante, los planes más completos, como el modelo presentado, incluyeron asignaturas como Aritmética, Ciencias, Geografía, Poesía, Canto, Dibujo y Principios Cristianos, además otras materias consideradas útiles. Por ejemplo, en el plan examinado se incluye “sewing for girls & gardening for boys”. Lo enseñado en cada materia se definía por los contenidos o lecturas incluidas por los libros de textos, que eran extensos y se acompañaban con ilustraciones, y en el caso de aritmética, de ejercicios. En Ciencia, el *Tropical Readers* enfatizó en contenidos dirigidos a aprender sobre agricultura, las plantas, su cultivo y su estudio económico, como la caña de azúcar (Wortley, 1911). En Geografía, el *Royal Readers* N° VI de 1925, contenía la descripción de diferentes entornos físicos en las regiones del mundo, y en el caso de Historia y Educación Cívica, había lecturas sobre historia universal, grandes hombres e invenciones, historia de Gran Bretaña y sus colonias, así como la Constitución y la organización política.

En aspectos pedagógicos, estos libros de texto eran esenciales para los maestros, ya que la enseñanza era memorística e individualizada. Aunque en materias como ciencia, los mismos textos *Tropical Readers* sugerían actividades didácticas como la experimentación y el uso de otros materiales, como ilustraciones e instrumentos (Wortley, 1911). Como lo muestra la Tabla 1, el día iniciaba con una oración, todos los días se revisaban las tareas y se utilizaba el libro. En el procedimiento de las lecciones de lectura en lengua materna, se desarrollaba de la siguiente manera: en un mismo salón, sin divisiones o paredes, los estudiantes se agrupaban en mesas según su edad y nivel de instrucción, al mismo tiempo que la maestra se situaba en una posición estratégica para supervisar todo. En la pizarra, la maestra escribía las instrucciones para cada grupo, como los números de las páginas o el título de la lectura del libro de texto asignada para esa lección. Mientras evaluaba a los estudiantes más adelantados, cada grupo repasaba su lectura de manera individual, con la ayuda de los compañeros más avanzados, hasta que fueran llamados. Terminada la lectura, la maestra asignaba un párrafo a cada miembro del grupo para leerlo en voz alta frente a ellos. Debido al temor a cometer errores y el castigo corporal que ello suponía, los estudiantes intentaban memorizar las lecturas. Dado el gran número de estudiantes, los maestros mantenían el orden a través de la amenaza de recibir un castigo físico (Castillo, 2002).

Asimismo, el aprendizaje se demostraba con la resolución de los ejercicios en Aritmética, con los dictados, la escritura y las lecturas cotidianas frente al maestro en lengua materna, así como las rigurosas pruebas orales en las que el estudiante exponía lo memorizado. Por cada cuatro errores, recibía un “fajonazo” (un golpe con un cinturón o correa) (Zapata y Meza, 2008). Aprobar significaba avanzar a un libro

de texto superior en complejidad, pues estaban diseñados por grados o niveles que ascendían del primero, el más básico, hasta el sexto, el más complejo. En ese sistema evaluativo, se promovía no solo el buen rendimiento académico, sino también la disciplina, la puntualidad y la responsabilidad. El castigo corporal se practicaba como parte de la socialización de los niños, y era aceptado por los padres, quienes lo consideraban positivo para la formación de sus hijos. Se aplicaba no solo en las evaluaciones, sino para corregir la conducta en casos de desobediencia, llegadas tardías, burlas y malas palabras (Castillo, 2002, p. 190).

Esta caracterización curricular y pedagógica permite comprender que la función social de la escuela afrocaribeña era adquirir habilidades esenciales como la lectura, escritura y aritmética, así como conocimientos elementales para integrarse en el mundo laboral. Simultáneamente, de manera transversal, la escuela también desempeñaba un papel en la transmisión de valores, hábitos y cualidades morales que servían para preservar las instituciones sociales, como la iglesia, la Corona y la familia. En el caso de Limón, hubo una estrecha vinculación entre la escuela y las iglesias, ya que varios centros educativos funcionaban bajo la influencia de la Iglesia metodista, bautista, anglicana, el Ejército de Salvación, y otras. Además, las escuelas influyeron en la cultura y la identidad, pues se caracterizaron por inculcar cualidades morales como la obediencia a las personas con autoridad, el patriotismo, los deberes del ciudadano, la lealtad al Imperio Británico, la diligencia, la templanza, la honestidad y la gentileza. Esto se lograba especialmente a través de las historias morales contenidas en los libros de texto, que abordaban el compromiso con estas instituciones sociales.

EL DISCURSO NACIONALIZADOR Y LA ENSEÑANZA

Nacionalizar a los niños afrocaribeños era una preocupación para las autoridades locales educativas, ya que se reconocía que casi todos habían nacido en el país y sus padres tenían muchos años de residencia, así como propiedades adquiridas. Según su visión era difícil que pudiesen “volver a su lugar natal, menos lo pensarán sus hijos que no conocen la nación de sus mayores”, y, en caso de que regresasen “llegaran allá [Jamaica] a ser verdaderos extranjeros por más que el color y el idioma los haga aparecer como jamaquinos” (ANCR, 1920, f. 6). Dado que no era económica, logística ni legalmente viable repatriarlos, y considerando el desarrollo de un sentido de pertenencia local cada vez mayor en un contexto social y económico a nivel regional convulso, el Estado asumió una responsabilidad inevitable: educarlos para fomentar su identidad como costarricenses. Esto mediante la adopción coercitiva de la historia patria, el idioma y la cultura nacional; es decir, se reconoció el papel ideológico de la educación formal para transmitir los elementos identitarios. A mediados de 1930, este discurso se profundizó con miras a la política en educación orientada a su nacionalización. Sobre esto se decía que:

Ante la imposibilidad de una completa repatriación, debemos aceptar a los negritos como parte integrante de nuestro pueblo y educarlos como a tal. Nada más negativo para el adelanto de un país como el desinterés de sus habitantes por el mismo. Y éste es el caso de la raza de color: el noventa y cinco por ciento de nuestros negros, sienten, hablan, piensan como ingleses de Jamaica [énfasis añadido] pero comen como costarricenses. A la hora del yantar compiten con nosotros, laborando nuestra tierra, que también es la de ellos y ocupando nuestros puestos en la industria y el comercio; pero no tienen fuerza de opinión creadora en beneficio de la República, porque carecen del sentimiento de amor patrio para esta tierra. Y la culpa no es de ellos sino nuestra: nosotros no los hemos educado [énfasis añadido] la gran mayoría de niños de color no asisten a las escuelas del Gobierno, ni hay un efectivo control de la poca educación que reciben en las escuelas privadas de esta Provincia. (12 de Octubre-Día de la Raza, 1934, p. 1)

Puesto que estos inmigrantes y sus descendientes mantenían una conexión con sus orígenes culturales y lingüísticos a través de las escuelas privadas, emergieron cuestionamientos sobre su enseñanza. En efecto, desde un principio el discurso nacionalizador señaló que el problema de las escuelas particulares era ideológico, debido a que su currículo y pedagogía diferentes a los de la escuela estatal impedían la difusión de los elementos de identidad nacional, en particular el idioma. A inicios de 1920, las autoridades educativas afirmaron que en un futuro podían suponer un problema por no estar sujetas al idioma nacional ni enseñar la instrucción cívica, causando que toda esa gran cantidad de niños en edad escolar no se hayan “encariñado con nuestras costumbres e instituciones” (ANCR, 1920, f. 6). Sin embargo, será en la década de 1930 y 1940, en un contexto de intensificación del racismo, cuando la prensa local hispanohablante comience a cuestionar la política educativa de las escuelas privadas. Por ejemplo, se decía sobre el currículo y el enfoque cultural:

Sabemos que muchos de esos planteles no sólo hacen caso omiso a los planes nacionales de enseñanza, sino que ni siquiera conceden interés al idioma.(...) Más aún, hay el otro problema del idioma; esos niños de gentes de color, que van por cuestiones sectarias a determinadas escuelas particulares, no aprenden el español. Y son hijos de ciudadanos naturalizados y deberán vivir en territorio de habla española. No debe tolerarse, por ningún concepto, que esas escuelas no enseñen simultáneamente si se quiere, el idioma español y el inglés. (La Secretaría debe resolver el problema docente limonense , 1939, p. 1)

En efecto, la sección en castellano de La voz del Atlántico cuestionó al Estado por la poca regulación. Se consideraba que sus planes, en pro del bien de la cultura costarricense eran extraños (Algunas dejan mucho que desear, en cuanto a la higiene pedagógica y también al plan de trabajo, 1939; Posibilidad de preparar maestros de color para las escuelas rurales de esta provincia, 1940). Se exhortó, desde esa perspectiva, a impartir la enseñanza de acuerdo con el currículo oficial y la cultura escolar nacional, así como a vincularla con la misma lógica de la escuela pública. El razonamiento según la Ley General de Educación Común (el marco legal que tutelaba la educación), en su artículo 7º, establecía que además de la lectura, escritura y aritmética, en las escuelas públicas debía enseñarse otras materias, tales como la geografía particular de Costa Rica, la historia del país, la moral y la educación cívica (Congreso Constitucional de la República de Costa Rica, 1886).

De esta forma el proyecto nacionalizador consideró que para que abandonaran su identidad jamaíquina y se sintieran costarricenses, la formación de estos niños debía llevarse a cabo en la lengua nacional y mediante currículos reglamentados y homogeneizados, dándole privilegio a la cultura costarricense. En ese contexto, las escuelas primarias públicas debían asumir la responsabilidad de la instrucción. En efecto, las posturas discrepaban entre regular y extinguir las escuelas privadas al considerar que “donde hay escuelas nacionales, Limón centro; Estrada, Siquirres, Guápiles, Jiménez y Matina, no se justifica la existencia de escuelas particulares que no trabajen de conformidad con los planes nacionales y bajo la sujeción técnica de la superioridad de enseñanza costarricense” ([La Secretaría debe resolver el problema docente limonense, 1939](#), pp. 1, 12), porque “los niños extranjeros desconocen el español casi completamente, y es indispensable que vayan aprendiendo el idioma español, nuestras costumbres y, especialmente, nuestras leyes” ([Se abrirán clases de español para los niños extranjeros, 1945](#), p.5). Más adelante adoptan la posición de cerrarlas y reemplazarlas con “escuelas nacionales dirigidas por maestros nacionales adecuadamente remunerados” ([Planteada ante la Secretaría de Educación la dificultad q’ presenta el maestro de color, , 1941](#), p. 1).

Sin embargo, los actores socioeducativos locales, como las Juntas de Educación, que por ley eran las encargadas de los edificios de escuelas, expresaron ciertas reservas en relación con la propuesta de clausura. Argumentaron que las escuelas públicas eran limitadas en número y, en las zonas rurales, a menudo eran inexistentes o no cumplían con las condiciones óptimas para atender la creciente demanda de matrícula recibida en las escuelas privadas ([Se abrirán clases de español para los niños extranjeros.,1945](#)). En este contexto, se sostenía que antes de considerar una política de clausura, era esencial regular las escuelas privadas. Por ejemplo, la Junta de Educación de la ciudad de Limón hacía un llamado a la prudencia en tanto las clausuras arbitrarias forzarían a las escuelas públicas a admitir a todos esos alumnos en sus aulas, lo cual, desde una perspectiva material, era una tarea imposible. No obstante, el proyecto nacionalizador era reconocido a pesar de las limitaciones materiales para lograr rivalizar con las escuelas privadas, pero se resentía la falta de apoyo de la administración central. Por ejemplo, el presidente de dicha Junta matizaba:

Indiscutiblemente es una obligación oficial la verdadera nacionalización de raza de color; pero esa es tarea que la Junta no puede echarse a sus espaldas sin la ayuda del Gobierno. Muy laudable es la vigilancia del señor Mora Barrantes [inspector de escuelas y colegios particulares], pero otras han de ser las medidas que se tomen con respecto a esas escuelas privadas, nunca su clausura. (“[Interesantes observaciones hacen el señor presidente de la Junta de Educación con motivo de la posible suspensión de las escuelas particulares de esta ciudad](#)”., 1945, p. 3)

Además, los afrocaribeños defendieron las escuelas privadas, replicando en su sección en inglés de *La voz del Atlántico*, que a pesar de las críticas injustas señalando los centros como un problema educativo, estaban, por el contrario, contribuyendo al progreso educativo y ayudando a satisfacer la creciente demanda de matrícula.

Consideraban que, si estas dejaran de existir, la sobrecarga en las escuelas públicas empeoraría y, como consecuencia, aumentaría aún más la negativa para aceptar a los niños afrocaribeños debido a la insuficiente capacidad de los planteles ([The matter of our english private schools, 1939](#)). Incluso afirmaron en ese semanario que “we do not think our Government Schools can adequately accommodate the fastest increasing population, but we know there is room for all with the inclusion of the well-established private schools” ([Re-opening of the government schools, 1940](#), p. 7).

DEL DISCURSO A LOS HECHOS: LA NACIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Se analiza el proceso de nacionalización de la enseñanza primaria como eje medular del proyecto nacionalizador de los afrocaribeños. Se categorizaron como políticas en educación, todas aquellas acciones legales, reformas, estrategias, recursos económicos y humanos, etc. que el Estado implementó a través de los diferentes actores socioeducativos locales. Esto con el fin de dotar de una visión y cultura escolar nacional la enseñanza primaria, y con ello, asegurar la transmisión de los elementos de identidad nacional costarricense a los niños afrocaribeños.

De la clausura a la oficialización: la imposición del currículo y cultura escolar nacional en las escuelas privadas

Una de las políticas inmediatas consistió clausurar directamente las escuelas particulares, ya que estas instituciones tenían un papel central en la reproducción ideológica de la cultura afrocaribeña. Tempranamente, en 1915, se prohibieron de manera arbitraria todas las escuelas de inglés en el circuito escolar de Limón. Sin embargo, debido a la intervención del Consulado Británico, que solicitó su reapertura, la Secretaría de Educación Pública tuvo que autorizarlas, bajo la condición de adaptarse a las condiciones establecidas en la Ley General de Educación Común ([ANCR, 1915](#)). Esta medida obedecía a una política de clausura que se venía aplicando desde 1910 y había obligado a algunas escuelas a registrarse antes las autoridades respectivas ([ANCR, 1914](#), f.3).

Así, utilizando el pretexto del incumplimiento de la ley, se llevaron a cabo los primeros intentos de clausura, a pesar de que la vigente Constitución Política de 1871, en su artículo 53, reconocía el principio de libertad de enseñanza ([Fernández, 1929](#)). Además, la Ley General de Educación Común no imponía currículos oficiales a las escuelas privadas ni obligaba a enseñar en la lengua nacional. Si un particular pretendía abrir una escuela con autorización oficial, solo necesitaba presentar cierta documentación al Gobernador de la Provincia. Esto incluía los planes o programas de estudio (los cuales no requerían la aprobación del Ejecutivo ni la adhesión a

un currículo oficial), los reglamentos internos y, en algunos casos, el diploma del maestro. Asimismo, se necesitaba un certificado emitido por personas honorables que confirmara la buena conducta de los maestros. Solo en el artículo 62 se facultaba la inspección oficial en aspectos como la asistencia de los niños, la disciplina interior, la moralidad, la higiene, las instituciones fundamentales del Estado y el orden público ([Congreso Constitucional de la República de Costa Rica, 1886](#)).

Durante los años 1920, estas escuelas continuaron operando bajo su propia lógica, pues se afirmaba que la mayoría de la población escolar afrocaribeña asistía a las escuelas jamaíquinas con sus propios planes o clases a discreción del maestro. Nuevamente, se instaba a regularlas y a exigir su funcionamiento bajo la misma lógica de la escuela del Estado. Se argumentaba que, como consecuencia, estas escuelas desaparecerían. En primer lugar, se creía que se perdería el interés en la medida en que existiría una homogeneidad curricular. En segundo lugar, se suponía que las maestras de estas escuelas abandonarían esta labor, ya que no serían competentes con los planes nacionales y no estarían familiarizadas con la cultura escolar del país ([ANCR, 1920](#)).

En la década de 1930, el Estado continuó su política de persecución, utilizando la clausura directa, pero ya no de manera arbitraria, sino basándose en las facultades otorgadas por la ley en aspectos de higiene y orden. A pesar de su interés manifiesto, no podía clausurar las escuelas por enseñar con planes jamaíquinos, en lengua inglesa o con maestros extranjeros, ya que legalmente no estaban obligadas a someterse al currículo nacional. Las únicas escuelas sujetas a la ley eran las escuelas públicas, municipales o subvencionadas con fondos estatales. Por ejemplo, en 1935, la Matina English School fue clausurada por condiciones insalubres y porque no cumplía con los requisitos de higiene exigidos para las instituciones de enseñanza. Esta fue la justificación utilizada por la Inspección de Escuelas, a pesar de que las escuelas del Estado también eran objeto de críticas en la prensa debido a las precarias condiciones de infraestructura ([Labores Escolares, 1935](#)).

En ese sentido, la administración central entendía que podía aplicar esta medida sin cometer ilegalidad. Por ejemplo, cuando el maestro de la Matina English School acudió a consultar al juez de la zona acerca de esta actuación por parte del Estado, este le comunicó que no tenía conocimiento del caso y haría esfuerzos por evitarlo. Sin embargo, esto no supuso ninguna preocupación, el inspector de escuelas particulares reiteró de forma contundente que las escuelas privadas debían someterse a las regulaciones de la Secretaría de Educación. Expresó claramente:

He stated there is not idea whatever on the part of the government to suppress the privilege of any national educating their children in the language of their origin or any other; but the regulation of the Department of Education have got to be adhere to ([Re the Matina School, 1935](#), p. 6).

A pesar del discurso nacionalizador en la prensa local hispanohablante, centrado en criticar a las escuelas privadas por enseñar la lengua inglesa y emular los programas jamaquinos, estas no fueron prohibidas, y su clausura se limitó a un caso específico. Después de la acción contra la Matina English School, no se informó en la prensa sobre ninguna otra aplicación de esta medida. Por el contrario, en 1940 se reportó la apertura de una escuela afiliada a la Iglesia San Marcos, en la que se matricularon una cantidad satisfactoria de niños ([An english tuition school now at St. Mark's Hall, 1940](#)). Además, las escuelas afiliadas a las iglesias continuaron operando y divulgando en la prensa sus actividades de apertura y cierre del año escolar. La crítica, por su lado, afirmaba que “ninguna de las escuelas privadas tiene la licencia reglamentaria para poder funcionar” ([ANCR, 1944](#), s.n.f).

No obstante, durante estos años y los siguientes, la amenaza de clausura facilitó la matrícula efectiva en la escuela pública y debilitó el sistema privado. A diferencia de las décadas anteriores, se informó de la asistencia simultánea de los niños a ambos sistemas; esto evidencia que muchas escuelas particulares sencillas desaparecieron o fueron afectadas por la crisis económica. Otras ajustaron su actividad u horarios a un solo turno (mañana o tarde) para permitir que los niños también se inscribieran en las escuelas del Estado y así evitar ser clausuradas por no cumplir con las condiciones de higiene y orden requeridas, como lo hizo, por ejemplo, la Sacred Heart School ([ANCR, 1945](#), f. 1). Los padres, pese a esa presión, no desistieron del sistema privado y continuaron matriculando a sus hijos en sus escuelas, alternando tiempos entre el sistema privado y público ([Ministerio de Educación Pública de Costa Rica \[MEP\], 1950](#)).

Si bien años antes, en 1915, el Consulado Británico intervino directamente para impedir una medida arbitraria de clausura, en esta ocasión, los padres se resistieron al cierre. Enviaron cartas a la sección en inglés de *La voz del Atlántico* donde expresaban su preocupación y su derecho a la educación privada. Este semanario informó que, incluso ante la clausura de la escuela de inglés de Matina, y con el fin de apaciguar a los padres, la Junta Escolar de Matina tomó medidas: se habilitó un salón con pupitres dentro de las instalaciones de la escuela pública, donde el maestro particular impartiría la mitad de las horas lectivas, mientras que la otra mitad estaría a cargo del maestro oficialista ([Re the Matina School, 1935](#)). Además del fuerte carácter religioso de estas instituciones, la razón central para no continuar con el cierre era que las escuelas públicas no tenían la capacidad para atender la demanda de matrícula y eso implicaría incorporar a todos esos niños que capturaba el sistema privado ([Don Carlos Mora B. struck high chord, 1943](#)). Incluso la mayoría solo alcanzaban ciertos grados, una situación compartida por las demás provincias. Por ejemplo, en 1932, de las 12 escuelas públicas en Limón, 8 llegaban hasta el II grado, 1 al IV grado, 1 al V grado y 2 al VI grado ([Secretaría de Educación Pública de Costa Rica, 1934](#)).

Ante la imposibilidad de llevar a cabo clausuras arbitrarias y la insistencia de los padres en matricular a sus hijos en escuelas particulares, especialmente las más grandes bajo la tutela de una iglesia, a partir de 1940, el Estado buscó establecer alianzas con los actores educativos locales que estaban familiarizados con el funcionamiento de estas escuelas. El propósito era iniciar un proceso de adaptación dirigido a nacionalizar el sistema de enseñanza privada, con el fin de cambiar el enfoque de la enseñanza hacia un currículo y cultura escolar nacional⁴ basada en la instrucción cívica y moral, necesarias para la nacionalización de los afrocaribeños. Para lograrlo, se propuso, ajustar el horario de las escuelas particulares para que fuera igual al de las escuelas gubernamentales o permitiera alternar a los niños en el sistema público y privado. Estas últimas estaban comenzando a introducir un horario alterno para evitar las horas insalubres debido al calor y la humedad. Si bien es cierto que varias escuelas incorporaron estas recomendaciones, no todas lo hicieron. Algunas continuaron con sus horarios tradicionales sin adoptar el moderno sistema ([Fuller co-operation desired among english private schools., 1941](#)). En 1943, por ejemplo, el control de los horarios se limitó a recomendaciones para que la apertura y cierre de los centros educativos fueran a las mismas horas que las escuelas públicas, es decir, de 7:00 am hasta las 9:00 am y de 1:00 pm hasta las 3:00 pm ([Last Sunday meeting of teacher Association, 1943](#)). Asimismo, los calendarios para el regreso a clases y periodos vacacionales fueron objeto de críticas. Mientras las escuelas privadas no tenían fechas fijas para vacaciones e incluso comenzaban sus lecciones en enero, las escuelas públicas iniciaban su año lectivo a principios de marzo, marcando una diferencia en los calendarios escolares, esto fue criticado de la siguiente manera:

However much to be regretted that several of the Directors and Directresses of the Private Schools in the city have not respected the official declaration, nor demonstrated a spirit of co-operation with even their fellow teachers. One cannot but admit the fact that the majority of those children who were kept in continuous school-life during mid-summer holidays, will return to the official schools without having enjoyed the necessary physical and mental rest. ([Re-opening of the government schools, , 1943](#), p. 10)

Con la colaboración de los directores de las escuelas públicas, quienes desempeñaron un papel mediador ante la Inspección Provincial y facilitaron el contacto entre las escuelas privadas, se logró incorporar a los maestros de estas últimas en la recién creada Asociación Nacional de Educadores (ANDE) en 1942 ([Conference by Teachers of the city private schools, 1942](#); [Text of circular sent private school Teachers 1942](#)). A pesar de algunas limitaciones, a nivel perceptivo esta incorporación fue exitosa. A través de la ANDE⁵, se logró coordinar de manera efectiva las transformaciones curriculares para incorporar los programas de estudio nacionales en cada nivel, se promovió, a su vez, el acercamiento entre los docentes de ambos sistemas educativos. Los representantes de la Directiva de Escuelas Particulares, creada con ese fin, afirmaron que: “todos los maestros de las escuelas privadas de

esta zona [Limón] estamos dispuestos a aceptar el Estatuto General de la Asociación Nacional de Educadores, habiendo firmado ya el cupón de adhesión” (Thomas et al., 1943, p. 6).

En una de estas reuniones celebradas en San José se informa acerca de los educadores representantes de Limón que asisten, como una maestra representante de escuelas públicas y un maestro de los centros privados. Estos últimos encomendaron su representación al director de la escuela pública Tomás Guardia, quien funcionó como enlace y con el que tenían confianza (Today’s educational assembly in San José, 1942; Notice to private schools teachers, 1943). En una de esas reuniones se comenta la intención de homogenizar los programas:

Incluso desde la escuela pública se reconoció que, durante los más de cuarenta años de operación de las escuelas particulares, nunca antes se había visto una colaboración tan estrecha entre sistemas educativos como en ese momento para la armonización (entendida como nacionalización) de la enseñanza privada (Last Sunday meeting of teacher Association, 1943, p. 9).

Al principio, los maestros que se unieron a la Directiva Provincial de Escuelas Privadas, afiliada a la ANDE, eran aquellos de las escuelas más grandes o vinculados a iglesias con presencia provincial y nacional. Como parte del proceso de nacionalización de la enseñanza, se promovió la incorporación a la Asociación de Educadores de Inglés, la cual invitó a “todos los maestros de escuelas privadas de inglés en la Zona Atlántica a convertirse en miembros si lo solicitaban por escrito” (La Asociación de Educadores de Inglés celebró una importante sesión. (1951, 10 de noviembre., 1951, p. 1). Para el Estado y su proyecto nacionalizador, esta integración en las asociaciones de maestros era crucial, pues posibilitaba reuniones periódicas donde se compartían los lineamientos pedagógico-curriculares nacionales que debían regir la enseñanza, fomentando así la integración a la cultura escolar nacional. Este acercamiento entre el sector público y privado creó la percepción de un ambiente de colaboración en lugar de rivalidad entre los sistemas educativos. Incluso desde la escuela pública se reconoció que, en los más de cuarenta años de operación del sistema educativo privado, nunca antes se había visto un reconocimiento tan marcado como en ese momento. Se anticipó que en el futuro se realizaría una revisión de los métodos para armonizarlos con el programa educativo nacional a través de la cooperación fomentada (Don Juan B. Peralta, director of the Tomás Guardia School, addressed private schools teachers, 1942).

Este acercamiento entre sistemas se tradujo en varias acciones concretas. En primer lugar, se ajustó el calendario escolar (Schools close for mid-summer vacation, 1943). En segundo lugar, se adaptaron los horarios del sistema educativo. En tercer lugar, se llevaron a cabo reuniones entre maestros de ambas esferas. En cuarto lugar, se manifestó la voluntad de transformar el currículo. En quinto lugar, se regularon las tarifas cobradas por las escuelas de maestros afiliados a la ANDE (Corniffe, 1943;

[Last Sunday meeting of teacher Association, 1943](#)). Y en sexto lugar, se otorgó un título de egreso válido para traslados de estudiantes entre centros privados, reconocido por la Inspección de Escuelas ([The “leaving certificate” for private schools, 1943](#), p.10).

La integración a la cultura escolar nacional cada vez mayor entre el Estado y las escuelas particulares se evidencia también en la participación de estas últimas en la celebración de actos cívicos (Magnífico el desfile escolar del 15 de setiembre, 1942). En otras palabras, son partícipes de uno de los ritos de la cultura escolar nacional, como las fiestas patrias, o de los espacios fundamentales para reproducir un elemento de la identidad nacional: la historia patria, especialmente después de 1921, cuando a nivel nacional se institucionaliza la Semana Cívica en todas las escuelas del país. Por ejemplo, en la conmemoración de los 122 años de Independencia se destacó la participación de las escuelas privadas, y en específico se felicitaba a “Miss. L. Brown, teacher of de Liverpool Private School, for having demonstrated high a degree of co-operation and patriotism in bringing her scholars into the city to enable their participating in the general celebration on the morning 14th instant” ([Much appreciated co-operation, 1943](#), p. 3).

No obstante, esta situación de nacionalizar la enseñanza supone un gran cambio con el Código de Educación aprobado en 1944. Se añadió en el artículo 251, un transitorio reformado con la Ley N° 48, de 15 de febrero de 1945, por las licencias y reconocimientos previamente otorgados a las escuelas primarias existentes fueron revocados, y ahora debían solicitar nuevamente la autorización para operar y obtener el reconocimiento de sus programas de estudio ([Congreso Constitucional de la República de Costa Rica, 1945](#)). Esto implicaba, una política menos horizontal a la que se venía fomentando. En este sentido, las escuelas privadas que operaban en Limón también debían obtener la autorización oficial para funcionar en condiciones regulares y no ser prohibidas. Sin embargo, esto se convirtió en un problema, ya que, al desconocer la lógica de instrucción de la escuela del Estado, no sería sencillo adaptarse a los requisitos curriculares y pedagógicos solicitados.

Antes de la introducción de este artículo transitorio, el Estado requería tres condiciones básicas para registrar las escuelas privadas, tal como se mencionaba en la Ley General de Educación Común: el certificado de conducta, los planes de enseñanza, los programas y una copia del reglamento interno de la escuela. Estos requisitos fueron cumplidos sin dificultad por las escuelas privadas de Limón que optaron por registrarse en la década de 1910 ([ANCR, 1910](#)). Sin embargo, con la nueva disposición, aunque se mantuvieron estas obligaciones y a pesar de que la lengua nacional no fue establecida como materia obligatoria de alfabetización, se incorporó un elemento insistente en el discurso nacionalizador: la adaptación del plan de estudios de estas escuelas a las materias nacionales mínimas requeridas en el artículo 209 del Código de Educación, lo cual implicaba la integración del enfoque cultural costarricense a su currículo.

En efecto, según el Código de Educación en su artículo 248: “Las escuelas particulares de educación primaria que no reciben subvención del Estado o de los Municipios, podrán adoptar para la enseñanza los métodos, textos y sistemas que consideren oportuno; pero estarán obligadas a dar como mínimo el programa de trabajo adoptado para las escuelas oficiales. “ ([Congreso Constitucional de la República de Costa Rica, 1944](#)) Esto comprendía la enseñanza de Geografía, Historia y Educación Cívica de acuerdo con el plan nacional, que abordaba contenidos de historia patria, figuras políticas, el territorio nacional, sus límites, entre otros aspectos. Además, se exigieron otros requisitos como la modificación de los horarios, el aseguramiento de las condiciones óptimas de higiene del edificio y la organización por grados, así como un requisito innovador: la adopción de los modelos pedagógicos modernos (los cuales serán analizados más adelante).

El proceso de nacionalización de la enseñanza representó un desafío considerable, ya que las solicitudes de oficialización enviadas a la Secretaría de Educación, fueron rechazadas hasta cumplir con las exigencias curriculares establecidas, bajo la amenaza de ser prohibidas en caso contrario. Por ejemplo, la Escuela Católica Sagrado Corazón de Jesús, que tenía 45 años de funcionamiento y se dedicaba a facilitar a los niños de familias inglesas el aprendizaje de su lengua materna siguiendo los planes de las escuelas jamaicanas, solicitó la autorización oficial ante la Inspección de Escuelas ([ANCR, 1945, f.1](#)). Sin embargo, esta solicitud fue rechazada en base al Código de Educación. En primer lugar, se argumentó que las escuelas no podían ser dirigidas por personas sin titulación obtenida en el país o reconocida aquí. En segundo lugar, se señaló que el plan presentado no cumplía con las asignaturas mínimas requeridas por el Estado ni estaba adaptado a la jornada escolar. En tercer lugar, agrupar simultáneamente a las secciones en un solo salón impedía cumplir con el plan y violaba el reglamento de escuelas ([ANCR, 1945](#)).

Lo mismo sucedió con la Escuela Steward, cuya solicitud de oficialidad fue rechazada por la Secretaría de Educación al no adecuarse al tiempo de lecciones; incluso se le exigió adaptarlo o sería prohibida ([ANCR, 1945, f.59](#)). Asimismo, a la Escuela Batán 25 Millas se le rechazó su solicitud por no indicar el idioma en que se enseñaría y por la confusión en la misma solicitud al no saber si, por ser la maestra extranjera, podría usar los textos nacionales ([ANCR, 1945](#)). Pese a que, desde meses antes, había adecuado su plan al currículo nacional, su jornada a las horas establecidas y su programa a los métodos de la escuela activa ([ANCR, 1944, f. 232](#)). A la Escuela Adventista se le advirtió, ante las denuncias de un director de una escuela pública, “que se registre o me verá obligado [habla el inspector de escuelas particulares Carlos Mora] a prohibir su funcionamiento” ([ANCR, 1945, f. 81](#)).

Las escuelas de maestros particulares se encontraron con la dificultad de probar que tenían título para dirigir y ejercer. Por ejemplo, Joseph Thomas, un maestro con excelentes recomendaciones que lo avalaban como capaz de brindar lecciones en todas las materias, informó al inspector de escuelas que no podía cumplir con las condiciones exigidas. En primer lugar, porque el título de maestro fue obtenido en

Jamaica y lo había extraviado, y, en segundo lugar, porque su programa de enseñanza, aunque muy similar, no era equivalente al nacional (ANCR, 1945).

Así, legalmente, no podían ostentar la condición, pese a que en distintas ocasiones los directores o maestros oficiales confirmaban su condición moral, trayectoria y capacidad cuando se solicitaba, e incluso algunos de ellos eran muy estimados por la comunidad estudiantil, los padres y colegas del sistema público y privado (*A change of Seventh Day Adventist teachers*, 1941). Por tanto, a partir de estos casos de solicitud de oficialización, se puede concluir que el Estado, además de exigir la adaptación curricular al plan nacional, también solicitó de manera estricta la titulación con el objetivo de que las direcciones fueran asumidas por maestros nacionales, en consonancia con la cultura escolar nacional, en lugar de estar en manos de maestros jamaquinos.

No obstante, se observa que algunas escuelas que continuaron con este proceso legal lograron la autorización de Secretaría de Educación de su funcionamiento, como seis centros privados en Limón que obtuvieron su respectiva oficialización: Escuela Excelsior, Wesley Metodistas, Alpha Cottage Schools, Progressive School, Sacred Heart of Jesus School y St. Albans School (*La Secretaría de Educación autoriza el funcionamiento de seis escuelas inglesas particulares en la ciudad de Limón, 1945; Recognized English Language Schools 1945*). De hecho, se percibió que anteriormente se les intentaba clausurar, ahora buscaban su regulación, bajo la supervisión del inspector de escuelas y adaptadas a las exigencias curriculares del Estado. Esto significó, en consecuencia, la sujeción de la aprobación oficial a la adecuación a los planes de estudio, programas, modelos pedagógicos y otros aspectos de la cultura escolar considerada nacional. Como resultado, estas escuelas perdían su singularidad como centros de enseñanza centrados en la instrucción de su lengua inglesa y la promoción de valores y comportamientos, para dirigir su enfoque curricular y pedagógico hacia la adquisición de conocimientos, una educación moral y cívica (incluía símbolos, figuras destacadas y festividades patrias), el idioma nacional, entre otros elementos que formaban parte de los objetivos de la educación primaria y la cultura escolar oficial.

Por consiguiente, debido a la incapacidad del Estado para clausurar las escuelas privadas durante la primera mitad del siglo XX, estas fueron objeto de un proceso de nacionalización de su cultura escolar, lo que resultó en un detrimento de su identidad educativa. En otras palabras, comenzaron a formalizar su actividad, adaptándose al currículo nacional y siguiendo normas, reglas y tradiciones de la escuela oficial, las cuales estaban destinadas a formar ciudadanos futuros identificados con las instituciones, símbolos, historia y cultura costarricenses. Pese a ello, este proceso avanzó lentamente. A principios de la década de 1950, aún se percibía la falta de reglamentación, dirección y orientación oficial (MEP, 1950, p. 57). Sin embargo, el cambio en su naturaleza ya estaba en marcha, y con la aprobación de la Ley Fundamental de Educación en 1957, se marca la culminación de este proceso de nacionalización al hacer obligatorio enseñar en las escuelas privadas el principal atri-

buto que debía caracterizar la formación del futuro ciudadano costarricense, es decir, la lengua nacional. En efecto, el artículo 37 estableció que en los centros educativos privados de todo el país que impartían la enseñanza en lengua extranjera, como la mayoría de Limón, estaban obligados a impartir la mitad de las lecciones en castellano. Asimismo, el artículo citado reservó para los maestros nacionales la enseñanza de asignaturas curriculares esenciales en la transmisión de la identidad nacional. Se exigió a los establecimientos privados de enseñanza que Geografía e Historia patria, así como Educación Cívica (obligatorias según el Código de Educación), fueran impartidas exclusivamente por docentes costarricenses ([Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1958](#)). Por tanto, se restringió a los docentes extranjeros la enseñanza de estas asignaturas, ya que, en el caso de Limón, por ejemplo, siempre se desconfió de su capacidad para transmitir la idea de patria, como se analizará más adelante. Con ello, se transformó la naturaleza de la enseñanza de la escuela privada hacia un modelo nacional, que reproducirá en el currículo y en la pedagogía los elementos de identidad nacional.

La imposición de la escuela nueva como innovación pedagógica

La introducción de un nuevo paradigma pedagógico fue una estrategia educativa empleada para reformar las escuelas privadas hacia un modelo nacional al que sus maestros no estaban familiarizados. Al mismo tiempo se promovía la instrucción acorde con las nuevas tendencias pedagógicas y se facilitaba el aprendizaje de la lengua nacional en las escuelas públicas, que estaban experimentando un aumento en el número de estudiantes afrocaribeños debido al debilitamiento del sistema privado. Aunque la implementación de nuevos métodos comenzó un poco antes en otras provincias ([Secretaría de Educación Pública de Costa Rica, 1937](#), pp. 31-32), en Limón se adoptó la escuela activa como una medida de nacionalización. Este enfoque tenía como objetivo hacer que la escuela pública fuera más atractiva y utilizarla como un ejemplo de innovación educativa para desacreditar la enseñanza tradicional impartida en los centros privados y adaptarla a los métodos modernos conocidos por los maestros nacionales. Se argumentaba que los maestros privados “carecían por completo de conocimientos pedagógicos” ([ANCR, 1944](#), s.n.f).

Las autoridades educativas insistieron en que las escuelas privadas utilizaban métodos anticuados y se les responsabilizó por el rendimiento académico y la conducta de los niños, se afirmaba que “se maltrata a los niños, produciéndoles situaciones que se reflejan en la escuela oficial” ([MEP, 1950](#), p. 57). De hecho, los maestros y directores del Estado, formados bajo el enfoque de la escuela nueva, entraron en competencia con las escuelas privadas cuando se volvió común la asistencia de los niños a ambos sistemas a partir de mediados de los años 1930 y 1940. Esto se debió a que percibieron el castigo corporal, como parte de la socialización de los niños, incompatible con la nueva cultura pedagógica nacional. Esta percepción

se refleja en las quejas enviadas a sus superiores, donde se denunciaba que “se les da palo a los alumnos a diestra y siniestra”, mientras que, según la perspectiva de la maestra denunciante, “en nuestras escuelas [públicas], se les trata con amabilidad...” (ANCR, 1945, f. 80). La asistencia a ambos sistemas generó problemas educativos, surgió preocupación por la salud y el rendimiento de los niños debido a la doble jornada a las que se sometía a los niños. Se planteó prohibir que las escuelas particulares recibieran alumnos matriculados en las públicas o separar a los que asistan a las particulares (Secretaría de Educación Pública de Costa Rica, 1947, p. 26). En otras palabras, se consideraba más beneficioso para los niños estar en un solo sistema por las diferencias en sus métodos y fines.

En este contexto, se promovió la coordinación entre escuelas públicas y privadas con el fin de establecer un plan de trabajo adaptado a las características de las escuelas privadas y, posteriormente, implementar innovaciones técnicas (Coordinación de los servicios escuelas privadas en la provincia de Limón, , 1939). Sin embargo, estas innovaciones no se estaban aplicando en las escuelas privadas, y en varias ocasiones se advirtieron medidas drásticas. Por ejemplo, se advirtió al director de la Escuela Adventista que “no debe seguir utilizando el castigo físico, moral o degradante, ya que informaré [habla el inspector de escuelas] al Patronato Nacional de la Infancia en caso de recibir nuevas quejas” (ANCR, 1945, f. 81). Además del intento de eliminar el castigo físico, la innovación en la ciencia educativa buscó la introducción del método Decroly para la enseñanza de la lectoescritura en las escuelas públicas y otorgó importancia a la didáctica docente con el objetivo de lograr que el estudiante no dependiera exclusivamente de la memorización (Se caen las alas del espíritu y se duerme el entusiasmo cuando no se cuenta con el apoyo del público, nos dice en interesante entrevista el señor Inspector de Escuelas, a propósito de la matrícula de la Escuela Nocturna, 1937; Informe de las labores del Curso Lectivo de 1939,1940a). Este método prioriza el aprendizaje por descubrimiento, agrupa a los niños según su nivel cognitivo y utiliza estrategias didácticas que faciliten la actividad del niño con el objeto de aprendizaje. Sobre su aplicación se informó: “hemos establecido tres secciones audiovisuales, dos en esta ciudad [Limón] y una en la escuela Justo A. Facio de Siquirres. Tenemos fe en los resultados de la aplicación del método Decroly en manos de maestros competentes” (Coordinación de los servicios escuelas privadas en la provincia de Limón, 1939, p. 12).

Se llevaron a cabo experimentos con distintos métodos de lectoescritura para determinar cuáles serían más adecuados para la región. Esto surgió debido a la necesidad de adaptar la enseñanza, considerando las dificultades enfrentadas por los maestros, la mayoría de ellos aspirantes, en los distritos escolares con una población mayoritariamente negra y de habla inglesa (ANCR, 1931). Se llevaron a cabo ensayos con los centros de interés, que son propuestas pedagógicas surgidas de los intereses, necesidades e inquietudes de los niños. La Escuela Rafael Iglesias implementó el método fonético vitalizado, mientras que en la Escuela Superior de Varones (Tomás Guardia) ensayaron el método ideo-visual en algunos grupos, con el fin de que las

maestras se familiarizaran con su uso y determinaran cuáles eran más adecuados para su realidad educativa ([Informe de labores del Curso lectivo de 1939, 1940](#)).

Los cambios en el método no solo se plantearon para modelar la enseñanza en las escuelas privadas hacia un modelo nacional, sino también para abordar la enseñanza del castellano a niños de color. Al inscribirse en las escuelas públicas, algunos de estos niños comenzaban el primer grado a la edad de 14 años y presentaban dificultades para comunicarse fluidamente en castellano. El inspector provincial de escuelas aseguraba que se les dificultaba el aprendizaje porque “estaban acostumbrados a aprender deletreando [método alfabético] y silbando a coro” ([MEP, 1950](#), p. 59). Incluso se mencionó el dominio de las materias del programa, posiblemente aritmética debido al lenguaje matemático, pero su limitado dominio del castellano generaba un problema en su promoción. Sin embargo, la aplicación de estos métodos de la escuela nueva pudo limitarse por la carencia de maestros titulados con la formación adecuada, ya que, ante la falta de personal, se nombraban aspirantes.

La ampliación del acceso a la educación primaria pública

La nacionalización de la enseñanza primaria como parte del proyecto nacionalizador de los afrocaribeños implicaba la creación de más escuelas. Esto era esencial para impartir una enseñanza estatal basada en su currículo oficial y cultura escolar nacional. Desde finales de la década de 1920, los inspectores de escuelas registraron las escuelas privadas para conocer cuantitativamente su dimensión y poder competir, ya que no se tenían datos certeros de asistencia. Por ejemplo, según se muestra en la Figura 2, en 1928 se registra un total de 22 escuelas privadas distribuidas en los principales poblados, en contraste con las 12 escuelas públicas ([Secretaría de Educación Pública de Costa Rica, 1929](#), p.IX). En 1936, se consignó la estadística de 11 escuelas privadas con 384 alumnos ([Secretaría de Educación Pública de Costa Rica, 1937](#), p. 45). En 1939, el Censo Escolar realizado por la Inspección de Escuelas reportó 9 de estas escuelas ([Algunas dejan mucho que desear, en cuanto a la higiene pedagógica y también al plan de trabajo, ., 1939](#)). En 1943, datos oficiales publicados en el Boletín de Educación de marzo de ese año, se informa que hay 15 escuelas particulares con 756 niños matriculados; sin embargo, también se señala que funcionan más de 30, pero las demás dedicadas a la enseñanza del hogar ([Mora, 1943](#), p.8). En 1945, la prensa reporta 700 niños matriculados en el sistema privado ([Se abrirán clases de español para los niños extranjeros, 1945](#)).

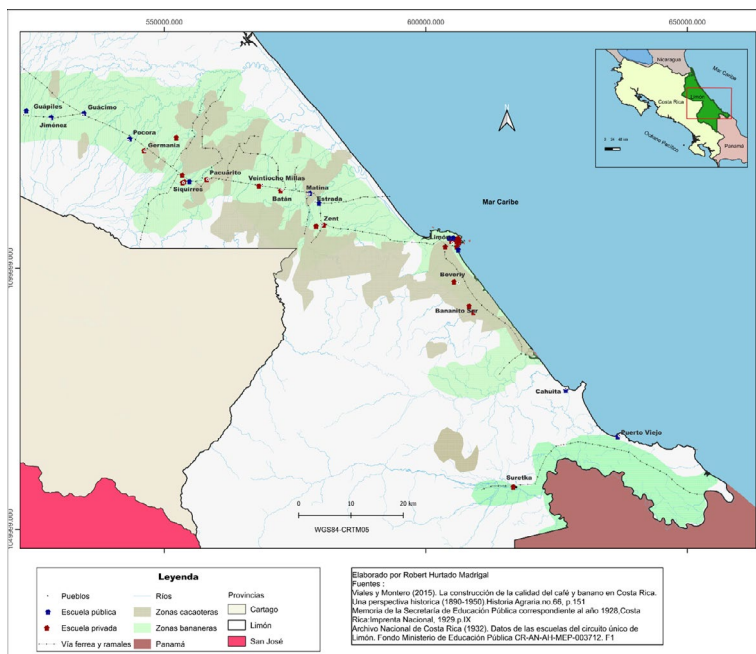


Figura 1. Escuelas de la provincia Limón, 1928

Nota. Adaptado de Circuito escolar de la provincia de Limón, 1928, de ANCR, 1932; Secretaría de Educación Pública de Costa Rica, 1928, p. IX. Las zonas bananeras y cacaoteras se georreferenciaron del Mapa 2 de Viales & Montero (2015), que corresponde el área dedicada a dichas actividades en 1925.

Era indudable que, para competir con el sistema privado y captar esa gran cantidad de niños para la instrucción cívica, el Estado debía acelerar la creación de escuelas públicas. Según lo establecido en el artículo 2° de la Ley General de Educación Común, estas escuelas debían ser gratuitas y obligatorias para todos los menores de 7 a 14 años. Se percibió por parte de las autoridades educativas esta necesidad y se relacionó con el proyecto nacionalizador a través de la educación:

Los problemas raciales de la provincia de Limón constituyen un tipo de problema de significación nacional al cual debemos prestar atención esmerada, con vista a una solución definitiva. Quizá debemos preocuparnos de crear más escuelas en la región, y, sobre todo, escuelas que puedan atraer muy tempranamente a los niños de color [énfasis añadido]. (MEP, 1950, p. 60)

En efecto, a pesar de la precaria situación económica, hubo un esfuerzo por mejorar la infraestructura de las escuelas existentes, nombrar docentes aspirantes con titulación e incrementar los salarios para garantizar su permanencia en la región y competir con el sistema privado. Las Juntas de Educación hicieron hincapié en la necesidad de mejorar el deplorable estado de las escuelas públicas y realizaron gestiones para solicitar apoyo económico a la administración central (La Junta de Educación enviara delegados ante el señor presidente de la República para solicitarle la reparación de escuelas, 1945). Esto, con el propósito de satisfacer las demandas de

los vecinos y de la prensa local (*Hace falta una escuela, 1944; Será gestionada ante la Secretaría de Educación Pública la apertura de las escuelas Penschurth y La Bomba, 1945; Dos nuevas escuelas, 1946; Vecinos del caserío de Zent, solicitan la apertura de una escuela, 1946*).

Así, de 1914 a 1928, en catorce años, solo se creó una escuela. En 1928, existían 12 escuelas públicas, y para 1941, había 15. En otras palabras, durante ese lapso, se crearon apenas 3 escuelas adicionales, lo que equivale a un promedio de 0.2 escuelas por año. Sin embargo, para 1951, el panorama cambió, ya que el número de escuelas es de 27, lo que representó que de 1941 a 1951, se crearan 12 escuelas adicionales, equivalente a un promedio de 1.2 escuelas por año. Al comparar estos datos con las otras seis provincias, Limón se encuentra en antepenúltima posición en términos de creación de escuelas por año durante la década de 1941-1951. Para ponerlo en perspectiva, Puntarenas registra 9.6 escuelas por año, mientras que San José registra 11.8, Cartago 3.3, Alajuela 7.4, Heredia 0.8 y Guanacaste 3.3 escuelas (*MEP, 1951, p. 27*).

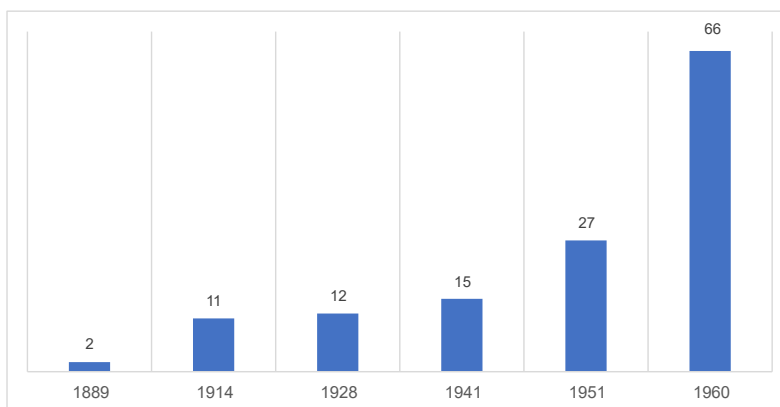


Figura 2. Número de escuelas públicas en la provincia Limón, 1889-1962

Nota. Basado en datos de Secretaría de Educación Pública de Costa Rica (1930, p. 291); MEP (1950, p. 35) y MEP (1960, p. 49).

En 1951, Limón contaba con 27 escuelas, y para 1960, ya contaba con 66 escuelas (ver Figura 3). Esto representa la creación de 39 nuevas escuelas durante ese lapso de años, es decir, 4.3 escuelas por año y un aumento del 144% en relación con el número original de escuelas (*MEP, 1960*). Este crecimiento está estrechamente relacionado con la profundización del proyecto de nacionalización, ya que ampliar el acceso al sistema público respondía al debilitamiento de las escuelas privadas. Sin embargo, la construcción de nuevas escuelas fue limitada antes de 1950, lo que impidió la incorporación de numerosos niños provenientes del sistema privado en un momento donde se intensificó la presión para abandonar este sistema y pasar a la escuela pública. Incluso la insuficiencia de aulas y el aumento de la matrícula en la escuela estatal desencadenaron una discriminación lingüística, dando preferencia a

la matriculación de niños hispanohablantes sobre los afrocaribeños angloparlantes. En este sentido, se pueden identificar críticas en relación con el rechazo de afrocaribeños en las escuelas públicas. Sin embargo, estas instituciones negaron que obedeciera a algún tipo de discriminación racial, argumentando, en cambio, el aumento de la matrícula, la escasez de plazas disponibles, las condiciones de las escuelas públicas y la escasa preparación pedagógica de los maestros como razones (The rejection of children at official schools purely unavoidable, 1944, ; [In Matters of our schools, 1946](#)).

Las fuentes documentales, como las memorias institucionales e informes de la Secretaría de Educación, no hacen referencia a esta situación, solo se vislumbra a través de las informaciones de la sección afrocaribeña de *La voz Atlántica*. Es probable que esta problemática se haya manifestado especialmente en los distritos escolares con una mayor proporción de niños blancos en comparación con los negros, como en las ciudades de Limón, Guápiles y Jiménez. Sin embargo, un indicio de discriminación en el acceso a la educación pública es la implementación de clases extracurriculares para enseñar castellano a niños menores de 8 años, como se detallará más adelante. Por consiguiente, la obligatoriedad de la matrícula no podía ser aplicada debido a la falta de espacios, escuelas y maestros. Además, la Ley General de Educación Común, en su artículo 2°, respaldaba la no obligatoriedad de la asistencia cuando no existían escuelas públicas en un radio de dos kilómetros, situación común en Limón debido a las distancias y la geografía. Las autoridades educativas y la prensa hispanohablante señalaban que los padres optaban por enviar a sus hijos a escuelas privadas por sectarismo y que había suficientes escuelas estatales, pero persistió la falta de aulas para la inclusión de los afrocaribeños en la escuela pública, durante los momentos de mayor hostigamiento al sistema educativo privado.

A esto se le suma la pésima infraestructura de las escuelas existentes. En la prensa local, las críticas a la administración central fueron persistentes debido a la falta de apoyo a la Junta de Educación y la escasa inversión en ese ámbito ([El detalle escolar, 1944](#)). De hecho, en relación con la Escuela Tomás Guardia, la más grande de Limón, la cual había sido afectada por un fuerte temblor años antes, al igual que otras escuelas de la zona ([Viales, 1998](#), p. 39) Se destacó, en primer lugar, el deplorable estado del edificio, que resultaba imposible de reparar debido a las grandes deudas de la Junta de Educación de ese cantón (Limón). En segundo lugar, se subrayó la urgencia de construir uno nuevo para dar cabida a los 2000 niños registrados en esa ciudad, entre los cuales se incluían aquellos que no asistían debido a la falta de espacio, las condiciones insalubres de los inmuebles y los casos de tuberculosis en maestros y niños ([A propósito de la escuela, 1944](#)). Esta misma situación se destacó para la Escuela de Niñas Rafael Iglesias, también en la ciudad de Limón ([Hernández, 1944](#)). Pero en general la situación percibida a mediados de 1940 era “la mitad de la población escolar de Limón no asiste a la escuela por la falta de aulas, pupitres y maestros” ([A propósito de la escuela, 1944](#), p. 3).

Españolización curricular y extra curricular

Puesto que para las escuelas privadas introducir el castellano como asignatura en su plan curricular no fue una medida exigida para su oficialización hasta 1957, en la escuela pública se forzó a los niños afrocaribeños a aprender la lengua nacional. La prohibición del uso del inglés fue una labor pedagógica crucial en la nacionalización, y de ninguna manera puede separarse de la arbitrariedad cultural que conlleva el acto de enseñanza. El MEP (1950) en su memoria anual informaba de que imponer la lengua nacional era una tarea difícil porque los niños se empeñaban por hablar inglés mientras la maestra insistía en enseñarles el español a la fuerza y resultaba en un conflicto constante (). Asimismo, el problema reglamentario afrontado por los docentes era la promoción de niños de color quienes dominaban perfectamente todas las materias, pero debido a las dificultades del idioma no no eran promovidos en Castellano. Además, los niños que lograban comprender las normas culturales esperadas por los maestros y las expectativas académicas dentro de su nuevo sistema educativo nacional tenían éxito; aquellos que no lo conseguían eran percibidos como generadores de indisciplina y mostraban poco interés en la escuela oficial. Por lo tanto, es evidente que los maestros dentro de ese marco nacionalizador desempeñaron un papel pedagógico fundamental en la transmisión de la lengua nacional a los niños, y el dominio de esta aseguraba el éxito académico.

Ahora bien, para la españolización extracurricular se implementaron aulas destinadas a la enseñanza de la lengua nacional. El objetivo era que los niños de 7 a 8 años, la edad estándar de ingreso a la escuela primaria, adquirieran un nivel adecuado de conocimiento en la lengua que les permitiera matricularse en la escuela pública, pues muchos afrocaribeños fueron rechazados en la matrícula de la escuela pública debido a su falta de dominio del castellano ([Preparation classes in spanish language, 1945](#)). Por tanto, se buscó enseñar un vocabulario básico y se advirtió:

However, parent and guardians should bear in mind that it is very essential for the children of school age to possess a *reasonable knowledge of the official language in order to pave the way for their matriculation* [énfasis añadido]. They should, at least, know in Spanish the names of the material objects which surround the classroom and other simple questions and answers; by such a comprehension the teachers' task will be greatly helped. ([In Matters of our schools, , 1946, p.7](#))

Si los padres no hablaban español, era aún más improbable que sus hijos lo hicieran. Por esta razón, se establecieron aulas nocturnas conocidas como escuelas de cultura popular. Estas aulas eran supervisadas por los directores de las escuelas oficiales de la ciudad de Limón y tenían como objetivo principal enseñar el castellano a los padres ([Matter educatives, 1935](#)). A nivel nacional, estas aulas nocturnas estaban respaldadas por la Ley General de Educación Común, específicamente en su artículo 10, y se establecieron con el fin de alfabetizar a adultos y enseñar oficios. En el caso de Limón, comenzaron a implementarse a partir de 1934. . En cuanto a su éxito, La voz del Atlántico informó en 1935 que “afluyó a esta escuela una multitud

de negritos y negritas, *de toda edad* [énfasis añadido], ansiosos de aprender Español [sic], pero no se puede aceptarlos a todos, sino solamente 135, los cuales se dividieron en cuatro secciones” (*La Escuela de Adultos realizó una labor muy meritoria el año pasado, 1935*, p.1). A finales de 1940, se anunció de los grandes progresos en el aprendizaje del castellano (*La Escuela nocturna de cultura popular, 1940*). Incluso, en 1941 en el evento de clausura del año escolar de esta escuela, se invitó a los maestros particulares (*Closing exercise by cultural night school , 1941*).

La castellanización tanto dentro como fuera de la escuela fue exitosa, como evidencia el Censo de Población de 1927, que indica que, entre los menores de 7 a 9 años y los de 10 a 14 años de Limón, un 60% y un 63,8% respectivamente hablaban inglés (*Centro Centroamericano de Población, 2024*). Sin embargo, para 1950, según el Censo de Población de ese año, el dominio del inglés en esos grupos de edad disminuyó significativamente, alcanzando solo al 25% y 30% respectivamente (*Dirección General de Estadística y Censos de Costa Rica, 1953*).

De maestros locales a nacionales

Nacionalizar la enseñanza, como fue percibido por la prensa y las autoridades educativas, requería contar con un recurso humano escaso: maestros nacionales que transmitieran la idea de patria (*Planteada ante la Secretaría de Educación la dificultad q’ presenta el maestro de color, 1941*). A pesar de la existencia de escuelas, la falta de maestros se convirtió en un problema apremiante (*Hacen falta maestros en la Escuela de Varones, 1942; Our Provincial Educational Dept. In need of teacher, 1942; ¡Cómo la Municipalidad de Limón puede contribuir a la estabilidad de los maestros que integren el personal docente de esta provincia! , 1943*). Por ejemplo, en la comunidad de Puerto Viejo se construyó una pequeña escuela, no obstante, la falta de un maestro resultó en que más de 50 niños quedaran sin acceso a la educación pública (*Muebles y maestro para la escuela de Pueblo Viejo , 1942*). Además, se informaba de cierre de escuelas rurales por falta de maestros y en varias ocasiones, las dos escuelas públicas de la ciudad de Limón tuvieron que recurrir a clases simultáneas, en las cuales un maestro enseñaba a dos grados al mismo tiempo (*Pérez, 1942; Sobresueldos de cien por ciento para los maestros rurales de Limón, 1943*).

La causa principal de esta situación era la ausencia de incentivos económicos adecuados o facilidades que motivaran a los docentes recién graduados a trasladarse desde el interior del país hacia Limón. El salario ofrecido no alcanzaba para cubrir sus necesidades básicas. Incluso hubo propuestas a la Secretaría de Educación de incrementar el salario al cien por ciento para atraer maestros, sin importar que fueran aspirantes (*Sobresueldos de cien por ciento para los maestros rurales de Limón, 1943*). Además, se solicitaba a las autoridades la creación de una casa del maestro con el objetivo, de evitar su desorientación en el nuevo ambiente y, en especial, para que su condición social sea similar a la de otros funcionarios públicos(*La casa del maestro,*

1936). Sin embargo, aunque esta solicitud no se implementó en este periodo, no impidió el nombramiento de maestros en Cahuita, Estrada, Puerto Viejo y Cimarrones (*La Secretaría de Educación Pública crea varias escuelas en la provincia de Limón, 1945d*). Asimismo, se reconoció el aumento de su categoría en el pago a los maestros con mayor antigüedad. A pesar de estos esfuerzos, la Secretaría de Educación se encontró con la problemática de la renuncia de maestras porque “sus sueldos no les permiten sostenerse en esta ciudad por el alto costo de la vida y otras porque han contraído matrimonio” (*Seis maestras faltan en este momento en la escuela de niñas, 1943, p. 1*).

La compleja situación del nombramiento de docentes se resolvía temporalmente con aspirantes (*Se arregló, en la forma más conveniente, el problema de la falta de maestros en Limón, 1942*). No obstante, se planteó la posibilidad de preparar maestros afrocaribeños naturalizados para atender las escuelas más alejadas, que eran las más afectadas (*Posibilidad de preparar maestros de color para las escuelas rurales de esta provincia, 1940*). Esta propuesta se llevó a cabo al nombrar a algunos maestros de color, originarios de la zona, para desempeñarse en las escuelas públicas (*Inspector of local official schools deal with certain educational problems, , 1941*). Sin embargo, además de la preocupación que suponían para las autoridades educativas locales, fueron objeto de críticas pues se creía que desconocían cómo enseñar la historia patria y la geografía nacional, lo cual dificultaba la transmisión de los elementos de identidad nacional en el proyecto nacionalizador de formar un tipo de ciudadano costarricense perfecto. Por ejemplo, *La voz del Atlántico* aseguraba lo anterior y agregaba que estos maestros “descuidan las nociones de geografía e historia patria para enseñar nociones sobre la vida de África o de Jamaica, según sea el caso. Las cartas murales representan esas nacionalidades; nunca se encuentra el mapa de Costa Rica” (*Planteada ante la Secretaría de Educación la dificultad q’ presenta el maestro de color, 1941, p. 1*).

De esta manera, se nombraron maestros afrocostarricenses con el objetivo de asumir la enseñanza en la región y evitar las renunciadas, aunque siempre existió desconfianza en su capacidad para fomentar la identidad nacional en la enseñanza y comprender las corrientes pedagógicas. Esta idea surgió ya en la década de 1950 con el fin de establecer un vínculo más estrecho y fortalecer las relaciones entre los maestros y los niños afrocaribeños, además de atraerlos a la escuela oficial mediante docentes de su misma ascendencia étnica (*MEP, 1950*). A principios de la década de 1960, con una mayor disponibilidad de docentes titulados, los maestros limonenses y aspirantes, que habían sido designados años atrás por necesidad, fueron reemplazados por un gran número de maestros graduados provenientes del interior del país, motivados por el pago del “zonaje” (incentivo económico), lo que resultó en el desplazamiento de la mayoría de los aspirantes limonenses (*El zonaje, los maestros y los limonenses..., 1961*).

LA EXCLUSIÓN Y SEGREGACIÓN RACIAL: CONTRADICCIONES DEL DISCURSO NACIONALIZADOR

Una de las contradicciones más evidentes de la política nacionalizadora fue el racismo que existió antes de 1950. La mayoría de historiadores coinciden en que el decenio de 1930, hubo un ambiente racista por varias causas, especialmente las de índole económicas (Senior, 2007; Molina, 2008; Putnam, 2012). En efecto, el racismo se intensificó entre los trabajadores mestizos debido a la competencia laboral generada por la presencia de trabajadores negros, como resultado del progresivo retiro de la UFCO del Caribe y la crisis económica (Senior, 2007). Al mismo tiempo, la llegada de mestizos del interior del país a Limón, incentivados por un proyecto de colonización agrícola con los terrenos devueltos por la Compañía al Estado, contribuyó a este fenómeno. Si bien este proyecto se promovió con la intención de atenuar y revertir el proceso de migración, tuvo repercusiones no solo en la competencia laboral entre grupos étnicos, sino también en las áreas habitadas por negros precaristas, agricultores de subsistencia y productores de cacao, quienes demandaban la apropiación de tierras (Viales, 1998).

Como parte de las medidas racistas, se incluyen la prohibición de la entrada de blancos en hoteles, la asignación de asientos separados en el cine, la restricción de acceso al Balneario Municipal y la repatriación de enfermos mentales a Jamaica. Estas prácticas fueron especialmente comunes durante la administración de León Cortés (Senior, 2007). Además, en abril de 1942 se prohíbe la inmigración de negros, chinos y otros extranjeros “indeseables” (Molina, 2008,). Pero ya desde 1934, el Ministerio de Relaciones Exteriores había instruido a los consulados en el exterior no emitir pasaportes personas de raza negra (Putnam, 2012).

En el caso de la migración interna, una expresión de racismo fue la Ley N° 31 de 1934, que prohibía la contratación de negros en las plantaciones bananeras del Pacífico Sur del país, una medida que se mantuvo en vigor hasta 1950 (Senior, 2007). Esta ley puso de manifiesto que los discursos sobre la raza seguían siendo muy arraigados, pues la prohibición de trabajar en las nuevas plantaciones contribuyó al confinamiento geográfico de esta población (Rosario, 2008), motivada por el temor a una posible “africanización” de esta área del territorio nacional. Esto amenazaba el discurso oficial de la identidad nacional que se basaba en la excepcionalidad de la raza costarricense (Molina, 2008, p.146). De hecho, se difundió el relato de que los negros tenían prohibido trasladarse hacia otras partes del país, aunque las propuestas para circunscribir geográficamente a los afrocaribeños y restringir su movilidad interna hacia el Valle Central sí existieron, al menos dos décadas antes. Formalmente no se promulgó ninguna ley al respecto; pero se aplicó de manera extralegal (Putnam, 2012). Así, por ejemplo, San José era visitada por turistas afrocaribeños de Limón, grupos de músicos, artistas y equipos deportivos, y también residían negros “tolerados” debido a su función social (Senior, 2008).

En cuanto a la nacionalización por naturalización, las facilidades para los afrocaribeños comenzaron a emerger con mayor claridad durante el gobierno de Teodoro Picado (1944-1948), marcando una transición después de ocho años de administraciones “anti negras” (1936-1944), período en el cual hubo obstáculos burocráticos para los procesos de naturalización (Senior, 2007,). Un editorial de La voz del Atlántico cuestionó si lo que pretendían las autoridades al rechazar las solicitudes de naturalización de los negros, a pesar de cumplir con los requisitos establecidos por la ley, era una tendencia eugenésica (*¿Eugenesia?*, 1937). En efecto, se negó la condición jurídica de costarricense a padres e hijos, a pesar de ser una generación nacida en suelo nacional. Fue hasta finales de la década de 1940 cuando se llevaron a cabo las naturalizaciones masivas y no fue hasta la promulgación de la nueva Constitución Política de 1949 que muchos pudieron ejercer la ciudadanía y los niños de descendientes afrocaribeña nacidos en el país fueron inscritos automáticamente como costarricenses (Senior, 2007,).

Esta contradicción fue manifestada por los afrocaribeños en momentos donde el Estado pretendía restringir su derecho a la educación privada y obligarlos a asistir a las escuelas públicas para inculcarles el sentir costarricense. De hecho, argumentaban que no ser reconocidos como nacionales por nacimiento los legitimaba, con mayor razón, a mantener en sus escuelas privadas, su cultura y lengua materna (*The matter of our english private schools*, 1939). Así, la política educativa nacionalizadora enfrentaba una contradicción central: aunque el Estado aspiraba a que los niños afrocaribeños se sintieran costarricenses, aprendieran el idioma nacional, se identificaran con sus instituciones y adquirieran conocimientos sobre la historia patria a través de un currículo oficial y una cultura escolar fundamentada en la instrucción cívica, tanto en la escuela pública como en la privada, sus padres enfrentaban discriminación legal, política y social exclusivamente debido a su color de piel. Esto fue percibido por el MEP (1950):

Es evidente la necesidad de integrar a la nacionalidad costarricense a las familias de color, haciéndolas participes de todas las oportunidades que la nación ofrece a sus ciudadanos. En un plan general de educación [énfasis añadido] para convertir a las gentes de color en ciudadanos costarricenses, quizás sea necesario ayudarles a resolver sus problemas económicos y legales, tales como: los que corresponden al uso de la tierra y a sus derechos cívicos. (p.60)

El discurso educativo que impregnó el proceso de nacionalización a través de la educación primaria tenía como objetivo formar ciudadanos futuros identificados con la patria e inculcarles el espíritu cívico. Sin embargo, surgió esa contradicción entre asimilarlos en la cultura nacional sin otorgarles los mismos derechos que a los blancos y mestizos. Esto provocaba ser excluidos en la participación plena de la vida nacional hasta 1950. Esta separación fue identificada como un obstáculo a la nacionalización, ya que las autoridades educativas reconocieron sesgada como un problema “la segregación racial a veces presente en las escuelas debido a los prejuicios de los

padres”, así como también “la falta de cooperación de los hogares de los niños afrocaribeños debido a la falta de interés en la escuela oficial” (MEP, 1950, pp.57-58).

Por lo tanto, las construcciones en torno a la raza históricamente arraigadas, fueron reforzadas por el entorno social y legislativo. Se reflejaban en las escuelas públicas, y la obstinación de los padres para inscribir a sus hijos en las escuelas privadas y desistir de la escuela oficial obedecía a esta exclusión. Esta situación daba como resultado un desprecio por adoptar los elementos identitarios nacionales, en especial el idioma nacional. Algunos aseguraban, por su parte, que los padres de los niños afrocaribeños tenían una “falta de interés en que sus hijos aprendan el castellano” (MEP, 1950, p.57). Por esa razón, promover la identificación con la lengua, la institucionalidad y la historia nacional a través de la educación pública resultó ser un desafío complejo y limitado en la práctica pedagógica, ya no solo por transmitir una identidad nacional construida en un mito racial, sino porque no existía una política coherente que integrara aspectos político-sociales y educativos de manera simultánea, lo cual fue percibido como “la carencia de una política dirigida a la *total integración* [énfasis añadido] de las gentes de color a la nacionalidad costarricense” (MEP, 1950, p.58), lo cual dificultaba que los afrocaribeños decidieran por adoptar plenamente estos elementos identitarios. En este contexto, la escuela oficial carecía de efectividad y atractivo. Fue después de 1950, con las transformaciones políticas que involucraron la llegada de nuevos grupos políticos al poder, la participación política de ciudadanos afrocostarricenses en la vida electoral y las naturalizaciones de los padres tras la Ley Curling en 1955, que los afrocaribeños, al adquirir esos derechos cívicos y sociales, estuvieron dispuestos a adoptar el proyecto de nacionalización.

CONCLUSIONES

La educación primaria en Limón era un fenómeno que escapaba al control del Estado, pues estaba en manos de la sociedad civil a través de las escuelas particulares. Estos centros, que superaban en número a las escuelas públicas, fueron desde el siglo XIX una de las instituciones esenciales para la conservación de la identidad cultural de afrocaribeños inmigrantes y sus hijos. No obstante, desde temprano, su función ideológica fue reconocida por el Estado como un problema para la formación de futuros ciudadanos con un sentimiento de pertenencia costarricense, porque poseían un enfoque cultural jamaicano. En este contexto, ante la imposibilidad de cierre arbitrario, el Estado inicia la nacionalización de los niños afrocaribeños, que implicó nacionalizar la enseñanza mediante la sujeción curricular y pedagógica de las escuelas privadas.

Se reconoció la función que cumple la educación pública y privada como una plataforma para la transmisión del mensaje nacional o el sentido de pertenencia por parte del Estado, a través de la enseñanza de la historia y la geografía, de la lengua nacional y de la educación moral en su dimensión patriótica, con los rituales y prácticas simbólicas que forman parte de la cultura escolar. En efecto, mediante

la nacionalización, se transformó la naturaleza de la escuela privada predominante en la enseñanza primaria de Limón hacia un enfoque de instrucción cívica y oficial que promovía una identidad nacional compartida, especialmente a través del currículo. Este último se convirtió en uno de los dispositivos para reproducir la identidad nacional, incorporando la historia patria, nociones cívicas y la geografía particular de Costa Rica como materias básicas.

De esta forma, se amplió el acceso en la escuela pública con la construcción de nuevas escuelas, que recibieron a los niños afrocaribeños, y donde se ejerció una violencia simbólica a través de los maestros o agentes y su pedagogía, pues imponían determinados saberes, programas de estudio y planes de estudio e inculcaban, de manera arbitraria, una cultura nacional vallecentralista. Dentro de los rasgos de identidad nacional transmitidos en la enseñanza para nacionalizar a esta población se destacó la lengua, que, sin duda, constituyó un elemento crucial en la nacionalización de los niños. Por ello, en el sistema educativo público se impuso su enseñanza y en la escuela privada se introdujo de forma obligatoria en un tiempo escolar para su enseñanza.

Así, esta política en educación para nacionalizar la enseñanza implicó diferentes acciones concretas en función de la nacionalización de los afrocaribeños en esferas como la legislación, programas educativos, asignación de recursos humanos y económicos, reformas curriculares, etc. Sin embargo, entre 1930 y 1950, paradójicamente, durante el periodo en que se impulsaba de forma más enérgica la política educativa nacionalizadora para los niños afrocaribeños, en la realidad social, jurídica y política, en lugar de promover la integración del Caribe y su población como parte de lo costarricense, el Estado fue profundamente racista.

NOTAS

- 1 Jamaíquino, afrocaribeño o negro se entienden como sinónimos en este artículo. Las fuentes primarias, por ejemplo, la prensa e informes de las autoridades educativas, generalmente no diferencian entre estas categorías sociales, ya que, como la mayoría de afrocaribeños en el país eran de origen jamaíquino, simplemente se les llamaba “jamaicanos” y por su color de piel, “negros”.
- 2 El procesamiento del Censo de Población de Costa Rica de 1927 con la base de datos del Centro Centroamericano de Población (CCP), arroja que un 96% de los negros en Limón hablaban inglés. <http://censos-pdq.ccp.ucr.ac.cr/>
- 3 El procesamiento del Censo de Población de 1927 con la base de datos del CCP arroja según el país de nacimiento de los negros de la provincia Limón, que el 51% habían nacido en Jamaica, el 40% en Costa Rica, el 2,3% en Panamá, un 4% en el resto del caribe, entre otros. No obstante, el 75% de esta población era extranjera, no costarricense, aunque hubiese nacido acá, ya que la Constitución y las leyes de extranjería lo consideraba así a menos que se naturalizara, lo que al parecer solo hizo un 10% y otro 14% si lo fue por nacimiento.

- 4 Por cultura escolar se refiere a los patrones de significado transmitidos históricamente tales como las creencias, conocimientos, tradiciones, costumbres, normas, expectativas, los valores, ritos o ceremonias, el currículo y pedagogía que caracteriza una institución escolar o sistema educativo en particular, los cuales configuran el funcionamiento escolar y transmiten las conductas y los comportamientos de los docentes y estudiantes, así como crean una autopercepción de sí mismos y de su trabajo. Para el sistema educativo, nacionalizar la enseñanza implica adaptarse a los patrones aceptados que caracterizan el sistema educativo oficial. Por ejemplo, dentro de los ritos de la cultura escolar nacional están las celebraciones cívicas o fechas patrias. Ver Elías, M. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Educare*, 19(2), pp. 285-301.
- 5 La ANDE se creó como una asociación y no como un sindicato, que es su estatus jurídico actual. Entre los fines iniciales que pueden relacionarse con impulsar la nacionalización de la enseñanza del sistema privado se destaca que buscó ajustar la enseñanza a los principios democráticos y a sus métodos, la promoción de las tendencias de la “nueva escuela” e impulsar programas, recursos o procedimientos que sean resultado de las ciencias de la educación. Además, buscó unificar y articular el proceso de enseñanza y colaborar con la Secretaría de Educación Pública cuando se busquen fines comunes. Ver Congreso Constitucional de la Republica de Costa Rica. (1943, agosto 28). Ley N°254. Ley Orgánica de la Asociación Nacional de Educadores. En Colección de Leyes, decretos, acuerdos y resoluciones año 1943 segundo semestre. Edición oficial, (pp.148-155). Costa Rica: Imprenta Nacional.

REFERENCIAS

- ¿Cómo la Municipalidad de Limón puede contribuir a la estabilidad de los maestros que integren el personal docente de esta provincia! (1943, 7 de agosto). *La Voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201943/hg-7%20de%20agosto.pdf>
- ¿Eugenesia? (1937, 17 de abril). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201937/dq-17%20de%20abril.pdf>
- 12 de octubre-Día de la Raza. (1934, 13 de octubre). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201934/jm-13%20de%20octubre.pdf>
- A change of Seventh Day Adventist teachers. (1941, 15 de marzo). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201941/cm-%2015%20de%20marzo.pdf>
- A propósito de la escuela. (1944, 28 de octubre). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201944/jzc-28%20de%20octubre.pdf>
- Algunas dejan mucho que desear, en cuanto a la higiene pedagógica y también al plan de trabajo. (1939, 13 de mayo). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201939/em-13%20de%20mayo.pdf>

An english tuition school now at St. Mark's Hall. (1940, 27 de enero). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201940/azb-27%20de%20enero.pdf>

Archivo Nacional Costa Rica (1910). *Expediente sobre Certificados, planes, horarios, programas, croquis y planes de enseñanza de las Escuelas, Wesleyan Day School, Estrada College, Escuela Católica de Limón, Escuela Bautista, Baptist Day School y otras de Limón. Aparecen algunos en inglés* (CR-AN-AH-MEP-008254) [Unidad documental simple].

Archivo Nacional Costa Rica. (1914). *Informe anual de la Inspección de Escuelas del Circuito Único de Limón sobre la marcha y labor realizada en las escuelas de dicho circuito. Aparece acta incompleta de la visita realizada a la Tesorería Escolar del cantón Central de la provincia de Limón y del de Pococí* (CR-AN-AH-MEP-009181) [Unidad documental simple].

Archivo Nacional Costa Rica. (1915). *Escuelas privadas, Limón* (CR-AN-AH-MEP-009371) [unidad documental simple].

Archivo Nacional Costa Rica. (1920, 27 de enero). *Informe de la Inspección de Escuelas de Limón al jefe de educación primaria de San José* (CR-AN-AH-MEP-010895) [unidad documental simple].

Archivo Nacional Costa Rica. (1931). *Informe referente a la labor realizadas en las escuelas de la provincia de Limón durante el primer semestre de trabajo del año 1931* (CR-AN-AH-MEP-003658) [unidad documental simple].

Archivo Nacional Costa Rica. (1932). *Datos de las escuelas del circuito único de la provincia de Limón, en los que se encuentran: la lista de escuelas, la de maestros y sus secciones. Contiene un plano de dicho circuito* (CR-AN-AH-MEP-003712) [unidad documental simple].

Archivo Nacional Costa Rica. (1944). *Departamento de Investigaciones y planeamiento. Correspondencia sobre número de servidores, cuotas y datos de escuelas particulares, programa anual del Kinder, cuadro de consumo de leche en las escuelas de San José, propósitos de las calificaciones escolares, exámenes, artículo sobre la segunda infancia, ponencia sobre la educación progresiva, notas sobre el Servicio Interamericano de Educación Pública, condiciones para el establecimiento de una escuela normal en San Ramón, lista de palabras usadas por los niños de III grado, prueba general de madurez para VI grado, queja sobre la mala aplicación de normas de promoción en colegios particulares y correspondencia con escuelas particulares de Limón y San José* (CR-AN-AH-MEP-004773) [unidad documental simple].

Archivo Nacional Costa Rica. (1945). *Inspección de escuelas y colegios particulares. Correspondencia sobre: Escuela Católica de Limón, escolaridad de niños del Hospicio de Huérfanos, solicitudes de plazas de docentes, nombramientos, publicación y polémica acerca de problemas de la enseñanza, situación de las escuelas de Limón, informes anuales presentados por las escuelas particulares, punto de vista en relación a la enseñanza de las ciencias, resúmenes de calificaciones y juicios acerca de los alumnos* (CR-AN-AH-MEP-004734) [unidad documental simple].

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1958). Ley N°2160, Ley Fundamental de Educación. En *Colección de leyes, decretos, acuerdos y resoluciones de la Republica de Costa Rica de 1957 segundo semestre. Edición oficial* (pp.205-213). Imprenta Nacional.

- Casey, J. (1976). El ferrocarril al Atlántico en Costa Rica, 1871-1874. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 2 (1), 291- 344. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/3846>
- Casey, J. (1979). *Limón, 1880-1940: un estudio de la industria bananera en Costa Rica*. Editorial Costa Rica.
- Castillo, D. (2002). Understanding our past in the school experience II. Afro Caribbean schools in Costa Rica. *InterSedes*, 3(5), 177-197. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/860/921>
- Centro Centroamericano de Población. (2024). *Base de datos Censo de Población de Costa Rica 1927*. <http://censos-pdq.ccp.ucr.ac.cr/>
- Closing exercise by cultural night school. (1941, 6 de diciembre). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201941/lf-%206%20de%20diciembre.pdf>
- Conference by Teachers of the city private schools. (1942, 28 de noviembre). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20atlantica%201942/kx-28%20de%20noviembre.pdf>
- Congreso Constitucional de la República de Costa Rica (1944). *Código de Educación*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31486&nValor3=33214&strTipM=TC
- Congreso Constitucional de la República de Costa Rica (1945). Ley N° 48. En *Colección de leyes, decretos, acuerdos y resoluciones de la Republica de Costa Rica primer semestre del año 1945. Edición oficial* (pp.77-95). Imprenta Nacional.
- Congreso Constitucional de la República de Costa Rica (1886). *Ley General de Educación Común. Reglamento de la misma y decreto sobre empréstito escolar*. Tipografía Nacional. <https://www.sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/libros%20completos/Ley%20general%20de%20educacion%20general/Ley%20general%20de%20educacion%20comun.pdf>
- Coordinación de los servicios escuelas privadas en la provincia de Limón. (1939, 25 de marzo). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201939/cy-25%20de%20marzo.pdf>
- Corniffe, C. (1943, 16 de enero). Recent meeting of Private Schools' Teacher Association. *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201943/ap-16%20de%20enero.pdf>
- Dirección General de Estadística y Censos de Costa Rica. (1953). *Censo de Población de Costa Rica 1950*. Dirección General de Estadística y Censos de Costa Rica.
- Don Carlos Mora B. struck high chord. (1943, 6 de noviembre). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201943/kf-6%20de%20noviembre.pdf>

- Don Juan B. Peralta, director of the Tomás Guardia School, addressed private schools teachers. (1942, 7 de noviembre). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20atlantica%201942/kg-7%20de%20noviembre.pdf>
- Dos nuevas escuelas. (1946, 2 de marzo). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20atlantica%201946/cb-2%20de%20marzo.pdf>
- El detalle escolar. (1944, 8 de julio). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201944/gh-8%20de%20julio.pdf>
- El zonaje, los maestros y los limonenses... (1961, 8 de marzo). *El Correo del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/el%20correo%20del%20atlantico%20organo%20de%20divulgacion/el%20correo%20del%20atlantico%201961/ch-8%20de%20marzo.pdf>
- Fernández, T. (ed.). (1929). *Constitución Política de la República de Costa Rica 1871*. Imprenta y Librería Alsina.
- Fuller co-operation desired among english private schools. (1941, 18 de enero). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201941/ap-18%20de%20enero.pdf>
- Hace falta una escuela. (1944, 26 de febrero). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201944/bv-26%20de%20febrero.pdf>
- Hacen falta maestros en la Escuela de Varones. (1942, 9 de mayo). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlntico%201942/ei-9%20de%20mayo.pdf>
- Hernández, C. (2000). Del espontaneísmo a la acción concertada: Los trabajadores bananeros de Costa Rica 1900-1955. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 1(3), 1-46. <https://doi.org/10.15517/dre.v1i3.6341>.
- Hernández, J. (1944, 15 de abril). La Escuela Rafael Yglesias y sus problemas. *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201944/do-15%20de%20abril.pdf>
- In Matters of our schools. (1946, 9 de marzo). *La voz Atlántica*. Vecinos del caserío de Zent, solicitan la apertura de una escuela
- Informe de labores del Curso lectivo de 1939. (1940b, 13 de enero). *La Voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201940/af-6%20de%20enero.pdf>
- Informe de las labores del Curso Lectivo de 1939. (1940a, 6 de enero). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201940/af-6%20de%20enero.pdf>

- Inspector of local official schools deal with certain educational problems. (1941, 19 de abril). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201941/dp-19%20de%20abril.pdf>
- Interesantes observaciones hacen el señor presidente de la Junta de Educación con motivo de la posible suspensión de las escuelas particulares de esta ciudad. (1945, 26 de mayo). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20atlantica%201945/ez-26%20de%20mayo.pdf>
- Jara, A. (director). (2018). Capítulo 2/4: Trabajo y Educación. En *Construyendo nuestra nación: El aporte de la población afrocaribeña en Costa Rica* [Serie documental]. Cátedra de Estudios de África y el Caribe y la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica. <https://www.facebook.com/watch/?v=534268821219799>
- La Asociación de Educadores de Inglés celebró una importante sesión. (1951, 10 de noviembre). *El Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/el%20atlantico/el%20atlantico%201951/kj-10%20de%20noviembre.pdf>
- La casa del maestro. (1936, 5 de diciembre). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201936/le-5%20de%20diciembre.pdf>
- La Escuela de Adultos realizó una labor muy meritoria el año pasado. (1935, 12 de enero). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201935/al-12%20de%20enero.pdf>
- La Escuela nocturna de cultura popular. (1940, 30 de noviembre). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201940/ky-30%20de%20noviembre.pdf>
- La Junta de Educación enviara delegados ante el señor presidente de la República para solicitarle la reparación de escuelas. (1945, 29 de setiembre). *La voz atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20atlantica%201945/izd-29%20de%20setiembre.pdf>
- La Secretaría de Educación autoriza el funcionamiento de seis escuelas inglesas particulares en la ciudad de Limón. (1945, 14 de julio). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20atlantica%201945/gn-14%20de%20julio.pdf>
- La Secretaría de Educación Pública crea varias escuelas en la provincia de Limón. (1945, 26 de mayo). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20atlantica%201945/ez-26%20de%20mayo.pdf>
- La Secretaría debe resolver el problema docente limonense. (1939, 20 de mayo). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201939/et-20%20de%20mayo.pdf>
- Labores Escolares. (1935, 28 de setiembre). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201935/izc-28%20de%20setiembre.pdf>

- Last Sunday meeting of teacher Association. (1943, 26 de febrero). *La voz atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201943/bf-6%20de%20febrero.pdf>Magnifico desfile escolar del 15 de setiembre. (1942, 19 de setiembre). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20atlantica%201942/is-19%20de%20setiembre.pdf>
- Matters educative. (1935, 16 de marzo). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201935/cp-16%20de%20marzo.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (1950). *Memoria del Ministerio de Educación 1950. Presentada al Congreso de la República de Costa Rica por el ministro de educación pública Virgilio Chaverri Ugalde*. Asamblea Legislativa de Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. (1951). *Memoria del Ministerio de Educación 1951. Presentada a la Asamblea Legislativa por el ministro de educación pública Virgilio Chaverri Ugalde*. Asamblea Legislativa de Costa Rica. <https://mep.janium.net/janium/Documentos/memoria1951.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (1960). *Memoria del Ministerio de Educación 1960. Presentada a la Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica por el ministro de educación pública Joaquín Vargas Méndez*. Asamblea Legislativa de Costa Rica.
- Molina, I. (2008). Afrocostarricense y comunista. Harold Nichols y su actividad política en Costa Rica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (46), 141-168. <https://www.redalyc.org/pdf/640/64011420006.pdf>
- Mora, C. (1943). Las instituciones particulares de enseñanza. *Boletín de Educación*, 16(2), 1-32.
- Much appreciated co-operation. (1943, 18 de setiembre). *La voz Atlántica* <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201943/ir-18%20de%20setiembre.pdf>
- Muebles y maestro para la escuela de Pueblo Viejo. (1942, 25 de abril). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201942/dt-25%20de%20abril.pdf>
- Notice to private schools teachers. (1943, 19 de junio). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201943/fs-19%20de%20junio.pdf>
- Oficina Nacional del Censo de Costa Rica. (1960). *Censo de Población de Costa Rica 1927*. San José: Dirección General de Estadística y Censos de Costa Rica.
- Our Provincial Educational Dept. In need of teacher. (1942, 9 de mayo). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201942/ei-9%20de%20mayo.pdf>

- Pérez, J. (1942, 19 de setiembre). El problema de las escuelas con el horario alterno, causa un grave perjuicio. *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20atlantica%201942/is-19%20de%20setiembre.pdf>
- Planteada ante la Secretaría de Educación la dificultad q' presenta el maestro de color. (1941, 12 de abril). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201941/dm-%2012%20de%20abril.pdf>
- Posibilidad de preparar maestros de color para las escuelas rurales de esta provincia. (1940, 14 de diciembre). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201940/ln-14%20de%20diciembre.pdf>
- Prada, G. (1987). El Enclave Bananero y sus consecuencias socioeconómicas. Temas de Nuestra América, *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 4(9-10), 29-36. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/9945>
- Preparation classes in spanish language. (1945, 26 de mayo). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20atlantica%201945/ez-26%20de%20mayo.pdf>
- Putnam, Lara. (2012). Foráneos al fin: la saga multigeneracional de los antillanos británicos en América Central, 1870-1940. En Gudmundson, L y Wolfe, J. (Eds.), *La negritud en Centroamérica, entre raza y raíces* (pp. 367-403). San José: EUNED.
- Re the Matina School. (1935, 6 de julio). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201935/gf-6%20de%20julio.pdf>
- Recognized English Language Schools. (1945, 1 de diciembre). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20atlantica%201945/la-1%20de%20diciembre.pdf>
- Reopening of Elementary and Commercial Schools. (1943, 31 de julio). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201943/gz-31%20de%20julio.pdf>
- Re-opening of the government schools. (1940, 2 de marzo). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201940/cb-2%20de%20marzo.pdf>
- Rosario, C. (2008). Las identidades de la población de origen jamaquino en el Caribe costarricense, 1872-1950. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 9, 1242-1268. <https://doi.org/10.15517/dre.v9i0.31228>
- Sang, M.-K. A (2016). Reina Rosario, Identidades de la población de origen jamaquino en el Caribe costarricense (segunda mitad del siglo XX). *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 13(2), 213-218. <https://doi.org/10.15517/c.a.v13i2.26696>

Schools close for mid-summer vacation. (1943, 17 de julio). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201943/gq-17%20de%20julio.pdf>

Se abrirán clases de español para los niños extranjeros. (1945, 26 de mayo). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20atlantica%201945/ez-26%20de%20mayo.pdf>

Se arregló, en la forma más conveniente, el problema de la falta de maestros en Limón. (1942, 23 de mayo). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlntico%201942/ew-23%20de%20mayo.pdf>

Se caen las alas del espíritu y se duerme el entusiasmo cuando no se cuenta con el apoyo del público, nos dice en interesante entrevista el señor Inspector de Escuelas, a propósito de la matrícula de la Escuela Nocturna. (1937, 27 de marzo). *La voz del atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20de%20atlantico%201937/czb-27%20de%20marzo.pdf>

Se producen numerosas protestas por el privilegio que disfrutaban los trabajadores de color en la carga y descarga de banano. (1936, 6 de junio). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20de%20atlantico%201936/ff-6%20de%20junio.pdf>

Secretaría de Educación Pública de Costa Rica. (1929). *Memoria de la Secretaría de Educación correspondiente al año 1928, presentada ante el Congreso Constitucional por Luis Dobles Segreda*. Asamblea Legislativa de Costa Rica.

Secretaría de Educación Pública de Costa Rica. (1930). *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1929. Presentada ante el Congreso Constitucional por el Lcdo. Don León Cortes Castro*. Imprenta Nacional. <https://mep.janium.net/janium/Documentos/memoria1929.pdf>

Secretaría de Educación Pública de Costa Rica. (1934). *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1932. Presentada al Congreso Constitucional por Teodoro Picado*. Imprenta Nacional. <https://mep.janium.net/janium/Documentos/memoria1932.pdf>

Secretaría de Educación Pública de Costa Rica. (1937). *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1936. Presentada ante el Congreso Constitucional por Lic. Don Alejandro Aguilar Machado*. Imprenta Nacional. <https://mep.janium.net/janium/Documentos/memoria1936.pdf>

Secretaría de Educación Pública de Costa Rica. (1947). *Memoria de Educación Pública correspondiente al año 1946. Presentada al Congreso de la República de Costa Rica por Hernán. Zamora-Elizondo*. Imprenta Nacional.

Seis maestras faltan en este momento en la escuela de niñas (1943, 14 de agosto). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201943/hn-14%20de%20agosto.pdf>

Senior, D. (2007). *La incorporación social en Costa Rica de la población afrocostarricense durante el siglo XX, 1927-1963* [tesis de Maestría en Historia, Universidad de Costa Rica]. Centro Centroamericano de Población Biblioteca Virtual. <http://biblioteca.ccp.ucr.ac.cr/handle/123456789/1486>

- Será gestionada ante la Secretaría de Educación Pública la apertura de las escuelas Penshurth y La Bomba. (1945, 2 de junio). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20atlantica%201945/fb-2%20de%20junio.pdf>
- Sobresueldos de cien por ciento para los maestros rurales de Limón. (1943, 9 de octubre). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201943/ji-9%20de%20octubre.pdf>
- Text of circular sent private school Teachers. (1942, 5 de diciembre). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20atlantica%201942/le-5%20de%20diciembre.pdf>
- The “leaving certificate” for private schools. (1943, 23 de enero). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201943/aw-23%20de%20enero.pdf>
- The matter of our english private schools. (1939, 27 de mayo). *La voz del Atlántico*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201939/ezb-27%20de%20mayo.pdf> The rejection of children at official schools purely unavoidable. (1944, 11 de marzo). *La Voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201944/ck-11%20de%20marzo.pdf>
- The Royal Readers No.VI*. (1925). Thomas Nelson and Sons Ltd. Memorial University of Newfoundland. <https://dai.mun.ca/PDFs/cmc/RoyalReader6.pdf>
- Thomas, J. A., Corniffe, C., Wright, J., Mason, C. & Davidson, J. B. (1943, 16 de enero). Copia del informe enviado por la Directiva de las Escuelas Particulares. *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20del%20atlantico%201943/ap-16%20de%20enero.pdf>
- Today’s educational assembly in San José. (1942, 24 de octubre). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20atlantica%201942/jt-24%20de%20octubre.pdf>
- United Fruit Company. (1925). *Children going home from school, circa 1925* [fotografía]. Baker Library Special Collections and Archives, Harvard Business School. <http://id.lib.harvard.edu/images/olvwork713947/catalog>
- Vecinos del caserío de Zent, solicitan la apertura de una escuela. (1946, 9 de marzo). *La voz Atlántica*. <https://sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/periodicos/la%20voz%20del%20atlantico/la%20voz%20atlantica%201946/ci-9%20de%20marzo.pdf>
- Viales, R. (1998). *Después del enclave 1927-1950: un estudio de la región atlántica costarricense*. Editorial Universidad de Costa Rica. <https://repositorios.cihac.fcs.ucr.ac.cr/emelendez/bitstreams/efdba762-f535-43b3-8437-5e62128a6a00/download>
- Viales, R. & Montero, A. (2015). La construcción de la calidad del café y del banano en Costa Rica. Una perspectiva histórica (1890-1950). *Historia Agraria: Revista de agricultura e historia rural*, 66, 156-176 <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/163933>

- Viales, R. (2006). Más allá del enclave en Centroamérica: aportes para una revisión conceptual a partir del caso de la región Caribe costarricense (1870-1950). *Iberoamericana*, 6(23), 97-111. <https://doi.org/10.18441/ibam.6.2006.23.97-111>
- Wortley, E. (1911). *A companion to blackie's Tropical Readers Books I and II: Containing Suggestions for Experiments and Practical Work* Blackie and Son. <https://doi.org/10.5962/bhl.title.4390>
- Zapata, E y Meza, G. (2008). La influencia anglosajona en el caribe de Costa Rica. Finales S. XIX primera mitad S. XX. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 9, 2411-2440. La influencia anglosajona en el caribe de Costa Rica. Finales S. XIX primera mitad S. XX