

CUADERNOS ► ◀ INTER·C·A·MBIO

SOBRE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

Universidad de Costa Rica / CIICLA

Unir a la Patria en las escuelas: las voces de Centroamérica en un congreso pedagógico (1893)

Julián González Torres

DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a..v20i1.52892>

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio>

¿Cómo citar este artículo?

González Torres, Julián. (2023). Unir a la Patria en las escuelas: las voces de Centroamérica en un congreso pedagógico (1893). *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 20(1), e52892. <https://doi.org/10.15517/c.a..v20i1.52892>

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe

Vol. 20, No. 1, enero-junio, 2023





Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe

ISSN: 1659-0139

ISSN: 1659-4940

intercambio.ciicla@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Unir a la Patria en las escuelas: las voces de Centroamérica en un congreso pedagógico (1893)

González Torres, Julián

Unir a la Patria en las escuelas: las voces de Centroamérica en un congreso pedagógico (1893)

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe, vol. 20, núm. 1, e52892, 2023

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476971776003>

DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a..v20i1.52892>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

[.Artículos científicos.] (sección arbitrada)

Unir a la Patria en las escuelas: las voces de Centroamérica en un congreso pedagógico (1893)

To Join the Homeland in Schools: The Voices of Central America in a Pedagogical Congress (1893)

Unindo a Pátria nas escolas: as vozes da América Central em um congresso pedagógico (1893)

Julián González Torres * jgonzalez@uca.edu.sv

Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, San Salvador, El Salvador

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe, vol. 20, núm. 1, e52892, 2023

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Recepción: 26 Abril 2022
Aprobación: 06 Octubre 2022

DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a.v20i1.52892>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476971776003>

Resumen: El artículo analiza los temas que cobraron mayor relevancia, o que fueron más controvertidos, durante el desarrollo del Congreso Pedagógico Centroamericano, realizado en la ciudad de Guatemala en diciembre de 1893. Los cinco Estados del istmo (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica) enviaron representantes al foro pedagógico, en el que se debatieron nueve temas educativos de interés regional. Sin embargo, el estudio de los debates entre los asistentes, de los dictámenes pronunciados a título personal y de los informes de las comisiones designadas para cada tópico, revela que cinco temas dilataron el interés y la discusión de los y las asistentes, a saber: la unión política del istmo centroamericano, la educación de las mujeres, la civilización del indígena, la formación de obreros y la educación laica en las escuelas.

Palabras clave: Civilización, educación, federación, mujer, nación.

Abstract: This article analyzes the most relevant or controversial topics during the Central American Pedagogical Congress, held in Guatemala City in December 1893. The five states of the isthmus (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua and Costa Rica) sent representatives to the pedagogical forum, in which nine educational topics of regional interest were discussed. However, the study of the debates among the participants, of the opinions pronounced in a personal capacity and of the reports of the commissions appointed for each topic, reveals that five topics delayed the interest and discussion of the participants, namely: the political union of the Central American isthmus, the education of women, the civilization of the indigenous, the training of workers and secular education in schools.

Keywords: Civilization, education, federation, woman, nation.

Resumo: Este artigo analisa as questões que se tornaram mais relevantes ou controversas durante o Congresso Pedagógico da América Central, realizado na Cidade da Guatemala em dezembro de 1893. Os cinco estados do istmo (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicarágua e Costa Rica) enviaram representantes ao fórum pedagógico, onde foram discutidos nove temas educacionais de interesse regional. No entanto, um estudo dos debates entre os participantes, das opiniões pronunciadas em sua capacidade pessoal e dos relatórios das comissões designadas para cada tema, revela que cinco temas atrasaram o interesse e a discussão dos participantes, ou seja: a união política do istmo da América Central, a educação das mulheres, a civilização dos indígenas, a formação de trabalhadores e a educação secular nas escolas.

Palavras-chave: Civilização, educação, federação, nação, mulher.

*antes o a la par, tratemos también de fundir
en un solo sentimiento de patriotismo los
corazones centroamericanos; y entonces se
habrá hecho
de cinco caseríos una República grande y
digna
del nombre de nuestros próceres y mártires,
y no viviremos
constantemente en anarquía y sembrando
los campos
con los huesos de nuestros hermanos.
Teófilo Rodríguez
Inspector de Instrucción Pública
(González, 1894, p. 44).*

Introducción

El 3 de diciembre de 1893 se instaló un laboratorio centroamericano de ideas y propuestas pedagógicas en la ciudad de Guatemala. Nueve temas reunieron a maestros, maestras, intelectuales y delegados de los cinco Estados del istmo, a saber: el medio más eficaz para civilizar al indio, la conveniencia y posibilidad de unificar la enseñanza en Centroamérica, la importancia de la escuela de párvulos o preparatoria, la organización más conveniente de la escuela elemental, la utilidad de la escuela elemental superior, la importancia y organización de las escuelas normales, la incidencia de la inspección en el buen funcionamiento de las escuelas, las ventajas de implementar la asignatura Trabajo Manual y la conveniencia, o no, del internado en los centros de enseñanza. En el contexto del bicentenario (1823-2023) de la proclamación de las Provincias Unidas del Centro de América es oportuno analizar dicho congreso pedagógico.

Los centroamericanos se sumaron a una tendencia educativa de la época, ya que hubo congresos pedagógicos en Hamburgo (1848), Roma (1880), Bélgica (1880), Guatemala (1881), Argentina (1882), Francia (1882, 1883, 1889), México (1882, 1889-1890, 1890-1891), España (1882, 1888, 1892), Cuba (1884), Inglaterra (1884), Chile (1889), Uruguay (1890), Estados Unidos (Chicago, 1893) y Venezuela (1895) (Ballín, 2008; Batanaz, 1982; Flecha, 2007; González Orellana, 2011; Labrador, 1997; Lionetti, 2005; Nivón, 2015; Tanck de Estrada, 2010). Es importante hacer notar que aquellos encuentros reunían a personas de distintas procedencias, incluso más allá de lo local (nacional) y regional. A manera de ejemplo: en el congreso bonaerense realizado entre abril y mayo de 1882, denominado Congreso Pedagógico Internacional, participaron como disertantes el escritor francés Paul Groussac y el pedagogo español José María Torres, ambos procedentes de una institución educativa de Paraná (Lionetti, 2005)¹; Juan Fernández Ferraz, el presidente de la comisión despachada por Costa Rica en 1893, era nativo de La Palma (España), quien en la segunda mitad del siglo XIX se estableció en aquel país centroamericano, en el cual se establecieron también su hermana Juana y sus hermanos Valeriano y Víctor (este último solo por un tiempo); Juan y Valeriano introdujeron el krausismo en

el pensamiento educativo costarricense, trabajaron como educadores y formaron parte de la masonería en aquella nación (Ledezma, 1994; Negrín, 1989; Pozuelo y Martínez, 2017); Francisco Antonio Gamboa, quien fuera uno de los delegados por El Salvador para el congreso centroamericano, arribó a dicho país junto con otros connacionales colombianos en la década de 1880 y tuvo una participación destacada en la reforma educativa salvadoreña de aquellos años (González Torres, 2012); el cubano (exiliado) José María Izaguirre, uno de los delegados por Nicaragua al foro pedagógico, arribó a Guatemala a mediados de la década de 1870, procedente de Nueva York, invitado para fundar la Escuela Normal Central de Varones (Nivón, 2019). Los congresos eran espacios de profundo intercambio intelectual y cultural (véase los delegados al Congreso Centroamericano en el Cuadro 1).

Aquellos foros de ideas y propuestas pedagógicas respondieron a un contexto finisecular de progreso y modernización. Por un lado, fue un período de crecimiento y expansión del capitalismo, junto al auge de las invenciones tecnológicas, fruto de la segunda revolución industrial (acero, petróleo, química, electricidad, motor de combustión interna, etcétera), y el surgimiento del sector servicios en los diversos países; de forma que los cambios en la educación primaria, media y superior debían adaptarse al nuevo ritmo del entorno mundial. Asimismo, fue la época de potencias económicas pujantes y en ascenso, como Alemania, una de las más elogiadas en los congresos por las famosas escuelas normales de maestros, y los Estados Unidos, encomiada por su descollante educación pública. Por otro lado, en ese periodo se consolidó en Francia el concepto de escuela pública gratuita, obligatoria y laica. Dicha nación europea era la inspiración para las reformas laicas en el ámbito educativo en los Estados de América Latina. Por último, aquel tiempo se caracterizó por la difusión de la ideología del progreso, fincada en la mejoría moral y material de los individuos (Acosta, 2011; Bosch, 2010; Bowen, 1992; Díaz, 2010; Hobsbawm, 2001; Price, 1998).

De acuerdo con el estudio de Taracena (1993), el Congreso Pedagógico en cuestión ocurrió durante la primera fase (1870-1899) del liberalismo centroamericano que irrumpió en el último tercio del siglo XIX y que se desarrolló hasta 1929. La burguesía en ascenso entroncó las economías del istmo con el capitalismo mundial por medio de la producción del café y, posteriormente, mediante los enclaves bananeros; desarticuló el concepto comunitario de la tierra a través de la privatización de ejidos y tierras comunales, y dejó en condiciones de desigualdad socioeconómica a una amplia población indígena; puso en marcha reformas que condujeron a la secularización de los cementerios, el matrimonio civil y la escuela laica; promovió la ideología de la modernidad y el progreso, al mismo tiempo que de forma plutocrática aseguraba rentas y beneficios privados a costa de los recursos y las incipientes instituciones estatales; y esparció un discurso político cargado de desprecio y violencia hacia los grupos subalternos (indios, jornaleros, mujeres), a la vez que promovía la cultura occidental europea y norteamericana (Acosta, 2014; López, 2012; Taracena, 1993).

Por otra parte, el congreso se dio entre dos sucesos premonitorios de la injerencia imperial estadounidense que se cernía sobre Centroamérica y el Caribe: la Primera Conferencia Panamericana (1889), en la cual El Salvador estuvo representado por el delegado Jacinto Castellanos Rivas (Lindo, 2022); y la guerra hispano-estadounidense (1898), después de la cual Cuba y Puerto Rico quedaron bajo la tutela de los Estados Unidos (Lindo, 2021b). De hecho, como se comentará más adelante, en algún momento del congreso, uno de los asistentes hizo patente su desconfianza y recelo hacia el imperio creciente de Norteamérica.

En su mayoría, los estudios acerca de los congresos pedagógicos del siglo XIX se han enfocado en analizar los temas abordados (los fundamentos filosóficos de la educación primaria, los métodos didácticos, el tipo y la cantidad de las asignaturas, los contenidos de enseñanza, los libros de texto, la higiene escolar, la disciplina estudiantil, las escuelas normales de maestros, etcétera) y la pertinencia de estos para la construcción de un imaginario de nación y de ciudadanía; y en el análisis de cómo los gobiernos implementaron las novedades pedagógicas expuestas en los congresos; es decir, dichos foros han sido estudiados como parte de la modernización de los Estados en el último cuarto del siglo XIX (Ballín, 2008; Batanaz, 1982; González Orellana, 2011; Labrador, 1997; Lionetti, 2005; Tanck de Estrada, 2010).

Mención especial merece el estudio de Consuelo Flecha (2007), el cual se ocupa del Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano (celebrado en 1892), ya que de manera específica se enfoca en el tema de la educación de las mujeres, con el objeto de rescatar el pensamiento de María Goyri, Leonor Canalejas, Concepción Sáiz, Concepción Arenal, Matilde García del Real y María Carbonell, quienes participaron en dicho foro pedagógico.

Para el istmo destaca el trabajo de Amalia Nivón (2015), en el que compara los congresos de Cuba (1884) y Centroamérica (1893). La autora enmarca ambos foros en aquella amplia ideología finisecular de modernidad y progreso, contextualiza social y políticamente a Cuba y Centroamérica, enfatiza el rol de los intelectuales y hombres de Estado en las labores de enseñanza y comenta los temas debatidos en dichas asambleas, sin adentrarse en los detalles y pormenores de la discusión. De la misma autora es notable el trabajo *Pensamiento civilizatorio en el Congreso Pedagógico Centroamericano de 1893* (2021), cuyo valor estriba en el análisis que hace de las ponencias de la sesión inaugural y de los dictámenes a título personal acerca de cómo civilizar al indio, y en la exposición que realiza de los variados y complejos vínculos profesionales entre los participantes más distinguidos del congreso.

Podría afirmarse que el Congreso Pedagógico Centroamericano constituyó un motivo perfecto para mover una causa política vieja, polémica y con forma de eterno retorno: la unión de los Estados de Centroamérica. El expresidente de Guatemala, Justo Rufino Barrios (1873-1885), había caído en combate en Chalchuapa, El Salvador, en 1885, obcecado en conseguir la unión del istmo; pero en 1893 José Santos Zelaya (1893-1909) se hizo con la presidencia de Nicaragua y, al igual

que Barrios, enfiló su política regional hacia la unión de los Estados (Karnes, 1982; Taracena, 1993). No obstante, la idea del foro pedagógico surgió en el seno de la Academia Central de Maestros de Guatemala, específicamente fue una moción del señor Sóstenes Esponda, la cual fue bien acogida por el gobierno guatemalteco y por el resto de los gobiernos de Centroamérica.

El presente artículo se propone analizar los temas que cobraron más relevancia en el Congreso Pedagógico Centroamericano o que fueron más polémicos en el transcurso de las sesiones. Es importante aclarar que no se revisará si los gobiernos centroamericanos implementaron, o no, algunos de los acuerdos suscritos por aquella asamblea. Así, el fin último de este trabajo consiste en mostrar cómo aquellos y aquellas centroamericanas razonaron acerca de temas pedagógicos que tenían profundos vínculos con la sociedad, la cultura, la política y la historia. El trabajo se fundamenta en el análisis del informe del congreso preparado y publicado en 1894 por el intelectual Darío González, quien fue uno de los principales organizadores del foro pedagógico. En primer lugar, se analiza el uso de los conceptos “patria”, “pueblo” y “nación” por parte de los organizadores y los congresistas, así como el ideal de la unión de Centroamérica al que apelaron. En segundo lugar, se aborda la participación de las mujeres en el foro pedagógico. En tercer lugar, se revisan los argumentos planteados acerca de cómo civilizar a la raza indígena. En cuarto, se analiza el ideal de formar obreros y soldados para la patria centroamericana. Por último, se revisa la discusión en torno a la escuela laica. El artículo cierra con un epílogo.

Cuadro 1

Delegados de las cinco Repúblicas de Centroamérica al Congreso Pedagógico (1893)

Guatemala	El Salvador	Honduras	Nicaragua	Costa Rica
Santos Toruño	Nicolás Aguilar	Alberto Membreño	José María Izaguirre	Juan Fernández Ferraz
Antonio Batres Jáuregui	Ramón García González	E. Constantino Fiallos	Miguel Ramírez Goyena	Miguel Obregón
Manuel Antonio Herrera	Francisco Martínez Suárez	Esteban Guardiola	Santos Toruño	Félix Mata Valle
Juan J. Ortega	Francisco Antonio Gamboa		Salvador Falla	
Darío González	Víctor M. Jerez			
Vicente Sáenz	Gustavo Marroquín			
Sóstenes Esponda				
Antonio G. Saravia				
Manuel R. Ortega				
Florencio Méndez				
José María Vela				
J. Francisco Muñoz				
José María Fuentes				
Vicente Rivas				
Carlos A. Velázquez				
Ángel María Bocanegra				
J. Clemente Chavarría				
Federico Rodríguez				
Mariano López				
Emilio de León				

Fuente: Elaboración propia a partir de González (1894).

Centroamérica: patria, pueblo y nación

Aunque no se declararon abiertamente unionistas, la mayoría de los congresistas lo era según la definición de García (2010): “Son los unionistas, por tanto, las personas, los partidos y las doctrinas que mantienen ese ideal de unión (política) y se encargan de difundirlo” (p. 208). El motivo del encuentro fue educativo-pedagógico, pero la semántica de los discursos vehiculó términos y conceptos relacionados con la tradición unionista y federalista. No era de extrañar, claro está, dado que los asistentes conocían el segundo tema del congreso: “¿Si es conveniente y posible la unificación de la enseñanza en Centro América, cuáles serán los medios prácticos para llevarla a cabo?” (González, 1894, p. 11).

La correspondencia en torno al congreso, las conferencias inaugurales del 3 de diciembre de 1893, los dictámenes de cada uno de los temas (véase el Cuadro 2) y la discusión misma mientras duró el foro, revolvieron la semántica de conceptos políticos que habían marcado todo el siglo XIX. Del léxico político quizá el más curioso fue el de “caserío”, referido como sinónimo de Estado o República; fue utilizado por Teófilo Rodríguez, quien en la respuesta a la invitación al congreso declaró que era bueno el interés de unificar los sistemas de enseñanza, pero antes o al mismo tiempo debían fundirse en “un solo sentimiento de patriotismo los corazones centroamericanos; y entonces se habrá hecho de cinco caseríos una República grande y digna del nombre de nuestros próceres y mártires” (González, 1894, p. 44). El sentimiento apeló a la patria centroamericana, la antigua, la de los mayores; en sintonía con el objetivo de modernizar y unificar la escuela centroamericana a finales del siglo, los héroes (o próceres) de aquella patria recordada eran Mariano Gálvez, José Francisco Barrundia y Pedro Molina. Así lo expresó el ministro de Relaciones Exteriores de Guatemala, Ramón A. Salazar, el día de la inauguración del evento, quien al recordar la fecha en que murió el expresidente Rafael Carrera declaró que a su generación sus padres les hablaban “de un gran ciudadano que se llamaba Gálvez, que fue liberal y bueno, de un Barrundia, genio fogoso, girondino trasplantado a nuestro suelo; de un Molina, hombre tan sabio como su antecesor” (González, 1894, p. 92). Ramón A. Salazar repetía la apropiación parcializada de la patria centroamericana que el estudio de Sullivan-González (2014) revela para los casos de José Cecilio del Valle y Pedro Molina, en las primeras décadas del siglo XIX, que: “Tanto Molina como Del Valle habían reducido las nociones de patria y patriotismo a los estrechos esquemas de sus afiliaciones política” (p. 241). No obstante, cuando los congresistas exaltaban la patria se imaginaban el istmo, la tierra común, el terruño centroamericano. Una vez más la patria demandaba el patriotismo de sus hijos, en esta ocasión era para acordar cómo reunificar la patria desde el aparato escolar. Entrega, lealtad y sacrificio eran la muestra palmaria de la fidelidad de los patriotas (García, 2005). Así lo expresó Manuel Cabral, ministro de Instrucción Pública de Guatemala:

Sinceramente os felicito, señores, por la simpática misión a vuestras luces y patriotismo confiada. Muchos de vosotros habéis dejado vuestros hogares, para acudir desde lejos al llamamiento que la voz de la amistad y de la conveniencia os ha dirigido, y yo espero que las molestias y fatigas del viaje encontrarán en el fruto de vuestras tareas ... la recompensa mejor que pudierais apetecer. Movidos por el afán generoso de contribuir a que se lleve a la práctica un pensamiento que seduce por el brillo que irradia, habéis dejado sin pesadumbre la tierra natal (González, 1894, p. 88).

Pero también se refrieron a Centroamérica como un solo pueblo y una sola nación. Según el reglamento adicional del congreso, presentado y aprobado el 1 de diciembre de 1893, los presidentes de las cinco Repúblicas fueron designados “Presidentes de Honor” de aquel foro. En la respuesta a dicho nombramiento, Carlos Ezeta (1890-1894), quien en ese entonces era el presidente de El Salvador, afirmó que el pueblo de Centroamérica “fué, es y será eternamente uno, cualesquiera que sean las divisiones que transitoriamente hayan establecido y mantengan las pasiones y los intereses, cabalmente por la falta de educación de las masas” (González, 1894, p. 124). En el Dictamen (1894) acerca del método más eficaz para civilizar a los indios, la comisión declaró que un clamor de la época exigía que el aborigen viniera a “confundirse con nosotros en un solo pueblo, en una sola nación; a gozar de los elementos de vida y de progreso de que disfrutamos; a conseguir conjuntamente con nosotros los fines sociales e individuales que son propios del ser racional” (Dictamen, 1894, p. 4). Quizá las palabras del presidente de la delegación de Costa Rica, Juan Fernández Ferraz, reúnan el sentimiento de aquellos congresistas:

La Unidad de las cinco secciones del Istmo es, señores, como lo ha dicho elocuentemente algún orador antes que yo, un hecho real: en los grandes momentos, cuando hay un peligro común que conjurar, un común problema que resolver, algo que tratar que a todos los centroamericanos concierne, véseles concurrir a un mismo centro, aunar sus esfuerzos, sentirse y obrar como una sola familia, como una sola nacionalidad, juntándose en torno de la misma bandera, la bandera de la Unión, y mirando al mismo porvenir, el porvenir de la Patria grande, la Patria de todos (González, 1894, pp. 104-105).

Al pronunciar estas palabras, seguramente Fernández Ferraz pensó en la Guerra Nacional (1856-1857) contra los filibusteros, ya que la amenaza yanqui, encabezada por William Walker, unió a los pueblos del istmo en defensa del territorio y de la soberanía de todos. Los auténticos patriotas habían salvado a la patria, la tierra, el terruño centroamericano, del cual Nicaragua era solo una fracción². Pero al igual que Carlos Ezeta y como el resto de congresistas, Fernández Ferraz reconocía las patrias locales (chicas) del istmo, a la espera de reconstruir la patria grande (García, 2005, 2010; Rojas y Ovarés, 2020).

El clamor por fusionar al indígena en un solo pueblo centroamericano tenía de trasfondo el vocablo moderno de pueblo soberano sustentado por el conjunto de sus ciudadanos. Por razones que se explicarán más adelante, para aquellos congresistas era indispensable civilizar al indio para que llegara a ser plenamente ciudadano.

De acuerdo con Quijada (2003), la voz *nación* abarcó desde sus inicios por lo menos tres dimensiones: territorial, cultural e institucional. Centroamérica, según aquellos congresistas, cumplía con estas tres características. El istmo abarcaba un territorio determinado, no cabía duda al respecto; con diferencias notables de por medio, los centroamericanos compartían rasgos culturales (el pasado colonial, el idioma español, la religión católica); y con respecto a la dimensión institucional, era un hecho que entre 1824 y 1840 había existido la primera Federación de Centroamérica. Esto último permitía soñar con la posibilidad de institucionalizar una vez más la nación por medio de un gobierno federal. Después del fracaso de la República Mayor de Centroamérica, que fue impulsada por el presidente de Nicaragua José Santos Zelaya, en septiembre de 1921, en la ciudad de Tegucigalpa, una Asamblea Constituyente conformada únicamente por representantes de Guatemala, El Salvador y Honduras decretó una nueva constitución federal que, entre otras novedades, aprobó el voto de la mujer; no obstante, tras el golpe de Estado al presidente de Guatemala Carlos Herrera (1920-1921), quien había impulsado el plan unionista, aquel proyecto federal fue otro fracaso más en la historia de Centroamérica (Lindo, 2020; 2021a).

El Dictamen (1894) acerca de cómo civilizar al indígena utilizó el concepto “nación civilizada”, el cual denotaba que debía elevarse lo bárbaro (el indígena) a un estado superior de modernidad y civilización, para lo cual la escuela pública era indispensable, solo así se daría paso a la “nación homogénea” (Quijada, 2003; 2006). Finalmente, aquel foro pedagógico mostró algo del espíritu antiimperialista que años más tarde convocaría a mujeres, obreros y artesanos, entre otros (Lindo, 2020; 2021a). El 20 de diciembre de 1893, en la novena sesión ordinaria, cuando se abordó el tema cuatro (véase el Cuadro 2), el doctor Salvador A. Saravia relativizó la importancia de estudiar el idioma inglés en las escuelas elementales, puesto que también era “útil saber el francés”, y dijo que “el tiempo que se dedica al aprendizaje de palabras en inglés puede emplearse en asignaturas de positiva necesidad, en vez de prepararnos para la conquista de los yankees” (González, 1894, p. 147).

Cuadro 2
Temas y comisiones del Congreso Pedagógico Centroamericano (1893)

Temas	Comisiones	
	Mujeres*	Hombres
1. ¿Cuál será el medio más eficaz de civilizar a la raza indígena, en el sentido de inculcarle ideas de progreso y hábitos de pueblos cultos?	Vicenta Laparra de la Cerda, Pilar Larrave de Castellanos, María Dardón	Antonio Batres Jáuregui, Marcial García Salas, Salvador A. Saravia, Ignacio Solís
2. ¿Si es conveniente y posible la unificación de la enseñanza en Centro América, cuáles serán los medios prácticos para llevarla a cabo?	María Flores, Irene Oliveros	Vicente Sáenz, Antonio G. Saravia, Ramón García González, Miguel Obregón L., José Vicente Martínez
3. ¿Será de importancia en Centro América la instrucción de las Escuelas de párvulos o preparatoria a la elemental? Y en caso de ser así, ¿qué sistema debe adoptarse que esté más en armonía con el modo de ser del pueblo Centroamericano?	Isabel Figueroa, Refugio de León, María Cifre, María Morgan	Víctor M. Jerez, Ignacio Figueroa, Gustavo Marroquín
4. ¿Qué organización convendrá dar en Centro América a la Escuela elemental para que satisfaga a sus fines individuales y sociales? ¿Qué ramos debe enseñarse en ellas y con qué extensión?, ¿y cuál es el tiempo que el niño debe emplear en cursarlos?	Dolores Aquino, Sarbelia Escobar	Manuel Diéguez, Francisco Antonio Gamboa, José Azurdia, J. Clemente Chavarría, Vicente Rivas
5. ¿Si es conveniente la Escuela elemental superior o Complementaria, en qué forma debe establecerse, cuáles deben ser los ramos de enseñanza en ella, y cuál el tiempo en que deben cursarse?	Isabel Padilla, Ida Wellauer	Carlos Salazar, Pedro Rubio, Manuel Valladares, José María Fuentes, Manuel Benítez
6. ¿Qué importancia debe darse en Centro América a las Escuelas Normales, y cuál debe ser su organización para formar maestros idóneos?	Rafaela del Águila, Guadalupe Pineda Mont, Emma Klée	Antonio Machado, Agustín Mencos, José Miguel Saravia, Florencio Méndez
7. ¿Si la inspección tiene verdadera influencia en la buena marcha y progreso de las Escuelas, cuál debe ser su inspección, y qué cualidades debe adornar al Inspector?	Carlota Jáuregui, Baudilia Mesa, Cristina Cruz	Demetrio Viana, Francisco Muñoz, Manuel Antonio Herrera, Manuel Caballeros H.
8. ¿Será de utilidad práctica en Centro América introducir el trabajo manual en las Escuelas?, y si lo es, ¿cuáles serán los medios más eficaces para implantarlo con éxito seguro y qué clase de trabajos deben adoptarse?	Ramona Gil, Dolores Batres, Josefa S. Pineda	José María Vela Irisarri, Lucas T. Cojúlún, Félix Mata Valle, Ángel María Bocanegra
9. ¿Es bueno o inconveniente el internado en los establecimientos de educación?	Adelaida Chévez de Pineda, Manuela de Cotero, Martina Irungaray	Salvador Falla, David Luna, Valero Pujol, Esteban Guardiola
Temas adicionales		
10. Higiene de las escuelas centroamericanas		Dario González, Juan J. Ortega, Mariano Fernández Padilla
11. Escuelas nocturnas de adultos		José María Izaguirre, Juan Fernández Ferraz, Alberto Membreño
12. Educación de la mujer centroamericana	Rafaela del Águila, Pilar Larrave de Castellanos	Constantino Fiallos, Carlos A. Velázquez, Timoteo Miralda

Fuente: Elaboración propia a partir de González (1894). *La mayoría eran profesoras con destacada trayectoria en Guatemala.

Las mujeres toman la palabra

Según relata Lindo (2020), en mayo de 1894, en El Molino (Coatepeque, Santa Ana), aguerridas mujeres santanecas combatieron, junto a las tropas de los generales Joaquín Pérez y Tomás Regalado, en contra del ejército de Antonio Ezeta, hermano del presidente Carlos Ezeta. Las fuerzas opositoras perdieron en la batalla de El Molino, no obstante, unos días después el régimen de los hermanos Ezeta finalmente cayó y Rafael Gutiérrez asumió la presidencia de El Salvador (1894-1898). El congreso pedagógico fue otra clase de escenario de participación pública de las mujeres centroamericanas de finales del siglo XIX, con la diferencia de que en lugar de armas plantearon argumentos: ellas formaron parte de las comisiones dictaminadoras de los temas y participaron en los debates del congreso (véase el Cuadro 2).

Fue Martina de Irungaray quien presentó la moción para que se añadiera el tema de la educación de la mujer en el congreso. En términos generales, las mujeres asumieron el discurso masculino predominante en el siglo XIX, el cual afirmaba que la mujer virtuosa por excelencia era la que se entregaba a las tareas del hogar en calidad de madre, esposa, hija o hermana. No obstante, revisar la participación femenina en el congreso es

importante; en primer lugar, porque nos acercamos a su discurso, es decir, a su propia palabra, aun cuando compartieran aquella misma ideología decimonónica; en segundo lugar, porque en el tema adicional mocionado por Martina Irungaray se hicieron afirmaciones avanzadas respecto de la igualdad entre hombres y mujeres. Para dicho tema se designó una comisión, la cual quedó integrada por: Rafaela del Águila, Pilar Larrave de Castellanos, Constantino Fiallos, Carlos A. Velázquez y Timoteo Miralda.

El dictamen del tema inició así: “Este Congreso ha aceptado ya, tácitamente, la igualdad sustancial en la educación del hombre y de la mujer, al adoptar idénticos programas y métodos de enseñanza para las escuelas de uno y de otro sexo” (González, 1894, p. 280) (véase en el Cuadro 3 el detalle de las asignaturas aprobadas). Acto seguido introdujo un *mea culpa*: “reconocemos que en el pasado hemos sido poco justos con la mujer al no brindarle las mismas oportunidades que al hombre para mejorar su condición” (González, 1894, p. 280). Con un tono sarcástico insinuaron que parecía imponerse una época en la que, a diferencia del pasado, el hombre estaría sometido a la mujer; por eso afirmaron: “colocándonos los centroamericanos en un conveniente término medio, damos por sentada la igualdad de derechos y aptitudes para la educación en los individuos de uno y de otro sexo” (González, 1894, p. 280). Según el dictamen, la mujer ideal debía desarrollar una buena complexión física, lograr una adecuada instrucción intelectual que le permitiera “pensar con claro criterio” y “confiar en su propio discernimiento”, hablar y escribir de forma clara y sencilla, conservar la fe religiosa pero alejada del fanatismo y la superstición, ser virtuosa, piadosa y leal, y llegar a ser “en el hogar y en la sociedad un valioso agente de orden, de cultura y de moralidad” (González, 1894, pp. 280-281). A la vez afirmaron que no era suficiente con “equipararla [a la mujer] a nuestro sexo [el hombre] y abrirle de par en par las puertas de Colegios y Universidades”, antes había que dar “cierto grado de preferencia al cultivo de su educación física, hasta obtener el debido equilibrio entre su organismo y las funciones de su espíritu” (González, 1894, p. 281). En una franca contradicción a lo declarado líneas atrás, la tercera conclusión de la comisión estableció lo siguiente:

Sin desconocer el derecho y las aptitudes que la mujer centroamericana tiene, para perseguir, si lo desea, la más alta educación científica o literaria en la Universidades Nacionales, no conviene impulsarla por ahora en ese sentido y antes bien se procurará prepararla para que desempeñe su misión en el hogar (Fernández, 1894, p. 162).

Acto seguido, en la cuarta conclusión, los y las comisionadas daban otro paso hacia adelante respecto del desarrollo profesional de las mujeres y las aspiraciones de igualdad laboral:

El Congreso indica como ocupaciones adecuadas a la mujer, el Profesorado, la Taquigrafía, las Oficinas de Correos, de Telégrafos, de Contabilidad, de Estadística, etc., y recomienda a los Gobiernos y Empresas particulares que, en igualdad de condiciones, den a ella la preferencia en dichos empleos, debiendo

agregarse que para igualdad de servicios deberán tener igualdad de remuneración que los hombres (Fernández, 1894, pp. 162-163).

En los apartados siguientes se citarán los puntos de vista de las mujeres acerca de algunos de los temas que se debatieron en aquel congreso.

Cuadro 3

Plan de estudios propuesto para las escuelas primarias de Centroamérica

Asignaturas
1. Lectura y Escritura
2. Idioma Nacional
3. Historia General (nociones) e Historia Patria
4. Geografía de Centro América y nociones de Geografía General
5. Instrucción Cívica
6. Aritmética
7. Nociones de Geometría, de Ciencias Físicas y Naturales, de Agricultura y de Higiene
8. Contabilidad
9. Moral y Urbanidad
10. Inglés
11. Dibujo y Música Vocal
12. Gimnasia
13. Ejercicios Militares (para niños)
14. Trabajo Manual
15. Economía Doméstica (para niñas)

Fuente: González (1894).

Elevar a una raza postrada en la ignorancia

Si en el tema de la educación de la mujer parecía que se avanzaba, acorde a la ideología de la modernidad y el progreso, respecto del discurso político-educativo decimonónico acerca de la población indígena no hubo progresos. Al mismo tiempo que los y las congresistas afirmaban la igualdad de derechos y de aptitudes entre hombres y mujeres, el indígena quedó condenado al infame lugar al que había sido relegado por el discurso liberal y positivista del siglo XIX.

Pilar Larrave de Castellanos afirmó en un dictamen personal que el indígena era un semisalvaje, por lo que era indispensable civilizarlo a través de la escuela; sugirió la inmigración como vía de civilización, principalmente de colonos europeos y japoneses “tanto para que introduzcan nuevas industrias como para cruzar la raza, eligiendo inmigrantes laboriosos, arreglados y de conducta morigerada”; al mismo tiempo propuso prohibir que los indígenas contrajeran matrimonio si no presentaban el certificado escolar que respaldara los estudios de primaria (González, 1894, p. 367).

En su análisis propio, Vicenta Laparra de la Cerda afirmó que frente a los detractores sería necesario el respaldo de la prensa para dar a conocer las ventajas de la civilización del indio; el finquero debía entender que en nada contribuía al progreso si prefería trabajadores “estúpidos”, quienes obedecían solo a la “fuerza bruta y el látigo de los administradores, peones que trabajan a palos dos o tres días de la semana y se embriagan los restantes, embruteciéndose más y más, con el uso frecuente de bebidas alcohólicas”; tan degenerada y miserable veía la cultura del indígena que sugirió la idea de separar a los hijos de los padres, “siquiera fuese por algún tiempo, mientras los niños olvidan sus primitivas y pésimas costumbres”.

A diferencia de Pilar Larrave de Castellanos, Laparra de la Cerda rechazó la inmigración, ya que, según ella, la llegada del migrante colocaría en desventaja al indio y en lugar de progresar en la urbe regresaría a las montañas, donde palidece la luz del progreso y predomina la oscuridad de las costumbres (González, 1894, pp. 372-379).

Por su parte, Francisco Antonio Gamboa, director general de educación pública primaria de El Salvador, y delegado por dicho país, alabó el objeto de aquella discusión y planteó la posibilidad de que el resto de naciones latinoamericanas tomaran de referencia las resoluciones del congreso. En palabras de Gamboa, aquellas naciones aspiraban a que el “número considerable de indios que aparece en sus estadísticas, sea otro tanto número de *hombres*, en el mejor sentido sociológico de esta palabra, y no *bestias humanas* en las que la luz de la razón apenas brilla y pálidamente resplandece” (González, 1894, p. 368).

Finalmente, de entre los análisis personales cabe destacar el de Carlos Gagini Chavarría, escritor y educador costarricense, el cual sostuvo que en su país el primer tema no tenía la importancia que se le daba en Guatemala, puesto que “nuestros indios son ya pocos, y con excepción de la reducida tribu de los Guatusos, los demás viven en frecuente trato con la población blanca, hablan castellano y no oponen resistencia alguna á las influencias civilizadoras” (González, 1894, p. 339).

De acuerdo con el Dictamen (1894) publicado por la comisión designada para dicho tema³, el indio era un ser refundido en las tinieblas de la ignorancia, de espíritu torpe, embotado o degenerado, sin cultura o con muy poca, falta de aptitudes, sin iniciativa, de escasa razón, casi un autómata, bárbaro, miserable, embrutecido, desgraciado, vago, sin disciplina para el trabajo, de embriaguez notoria, suspicaz y desconfiado, desidioso y haragán; por si esto fuera poco, el traje, el idioma, los hábitos y las costumbres eran la palmaria expresión de su miseria y atraso.

Es inevitable recordar a Pedro Cortés y Larraz (2000), el arzobispo de Guatemala en el período de 1768 a 1779, cuando con voz propia, o con base en los informes de los curas párrocos, calificó a los indígenas de las provincias de San Salvador y Sonsonate de “ebrios”, “viciosos”, “vagos”, “caprichosos”, “idiotas”, “bárbaros”, “brutos”, “maliciosos”, “disimulados”, “mentirosos”, “hipócritas”, “ignorantes”, “incomprensibles” y “estólidos”. La construcción político-cultural del indio como inferior e incivilizado frente al hombre europeo se remonta hasta los tiempos de la Colonia (Gutiérrez, 2013).

Aun cuando la comisión dictaminadora asentó una suerte de *mea culpa*: “si queremos ser justos, no le reprochemos al indio falta de aptitudes, inferioridad de facultades ni perversión de sentimientos; que si esos defectos tiene, de nosotros y no de él es la culpa” (Dictamen, 1894, p. 6)⁴, el lenguaje de los dictaminadores encarnaba la violencia del discurso político señalada por Taracena (1993), aquellas personas liberales e ilustradas exigían una incursión cuasi militar, puesto que era la mejor época para “emprender la gran cruzada en pro de los indios; ahora que por fin, la conciencia de los dominadores parece recordarles la deuda que

tienen contraída para con los dueños de este fecundo suelo” (Dictamen, 1894, p. 4).

Pero el Dictamen caía preso de una contradicción. Reconocía al aborigen como el dueño primigenio de las tierras, pero tal reconocimiento parecía más retórica finisecular, discurso propicio de una nueva expropiación en curso. Con la premisa de que el indio era “perezoso”, “vago”, “inútil” y “apático” para el progreso, es decir, para la clase de trabajo que demandaban las élites que estaban entroncando las economías locales del istmo con el capitalismo mundial, los dictaminadores opinaban que debía “destruirse el sistema de comunidades, que, en cuanto a la propiedad territorial, existe en algunos pueblos de indios; aparte de las razones de orden económico que hay para llevar a cabo esa medida” (Dictamen, 1894, p. 18). El nuevo concepto de trabajo ofrecía cuatro cosas al indígena: integración al trabajo asalariado, crecer laboralmente a través del mérito, desarrollar el *ethos* individual y empresarial, a fin de que se enrolara en el comercio que por siglos había probado ser fuente de civilización, y obtener sus propiedades a través del trabajo. Decía el Dictamen (1894): “Proporcionésele la manera de adquirir la propiedad por medio del trabajo, por medio del mérito distinguido en la tarea de civilizarse, y entonces le habremos hablado en el idioma que él entiende [poseer tierras], y podremos vencer todas sus resistencias” (p. 18). Sacado en limpio, el argumento era más o menos este: el aborigen es el dueño ancestral de la tierra, por efectos de la opresión colonial y republicana no ha desarrollado las competencias laborales que el progreso demanda, por lo que debe destruirse el régimen de propiedad comunal que es un vestigio de la Colonia, incorporar al indígena al trabajo asalariado (por ejemplo), para que luego recupere la tierra que perdió con el noble fin de civilizarlo. Las “razones de orden económico” que menciona el Dictamen no eran secundarias, sino que eran la razón principal: insertar la tierra y su gente a la lógica del capitalismo mundial, haciendo del istmo economías de agroexportación.

Justo en este punto se daba otra contradicción. La gran apuesta era integrar a la raza indígena al mundo moderno de nuevos trabajos y nuevas industrias, pero una vez más, parecía más retórica que verdad bien afincada. El aporte del indio al progreso de la nación seguiría siendo de naturaleza agraria, decía el Dictamen (1894) que era necesario iniciar al indígena en los avances en materia agrícola, “desarraigar las rutinas a que está tan apegado; demostrarle ... las ventajas de los nuevos métodos, de las máquinas e instrumentos apropiados de labranza, la utilidad de los abonos y el aprovechamiento de todos los elementos naturales que cada localidad encierra” (p. 18). Líneas adelante, el Dictamen (1894) declaró: “No son ciertamente las industrias fabriles a las que más conviene dar impulso entre los aborígenes, tanto para no distraer brazos de la agricultura, como para no crear competencias a los ladinos”; aunque en el mismo párrafo admitía la importancia de perfeccionar las “industrias que ya existen en algunas poblaciones indígenas, y que se enseñe en ellas la manera de utilizar las materias primas” (p. 19). Tomando en cuenta lo anterior, cabe

preguntar ¿qué tipo de educación propusieron los dictaminadores para los indígenas?

Reafirmaron el concepto de educación por sobre el de instrucción (véase el siguiente apartado) y el carácter práctico de la misma, a la usanza de la época declararon que debía inculcar “los deberes morales para con Dios, para consigo mismo y para con los demás hombres y seres animados”, y el Estado garantizaría su gratuidad y obligatoriedad. En abierta contradicción con los grandilocuentes discursos civilizadores, sostuvieron que en las “escuelas elementales para aborígenes, los programas de enseñanza serán lo más reducido posible”, con lo cual incurrían en una discriminación más, asimismo los horarios de las escuelas se adecuarían al “clima, a las estaciones, a los cultivos y demás circunstancias peculiares”. Recomendaron la fundación de escuelas normales para ambos sexos, con programas de enseñanza “limitados a lo necesario para formar maestros para las escuelas elementales de indios”, y con especial énfasis en la instrucción agrícola. Sugirieron exonerar del servicio militar a los “adultos que asistan con regularidad a las nocturnas y a los que comprueben que sus hijos asisten a las diurnas”. Propusieron también que los premios otorgados por las escuelas consistieran en utensilios domésticos o en los “más adecuados a sus cultivos, artes y oficios, en semillas y animales útiles, en instrumentos musicales europeos y en toda clase de objetos que puedan servirles de modelo o para usos de la vida civilizada” (Dictamen, 1894, pp. 23-24 y 30).

Como una muestra de las ironías de la historia, valga comentar que en los primeros párrafos del Dictamen (1894) acerca de cómo civilizar al indígena se afirma que se presentará “nuestra opinión desautorizada” (p. 3), mientras que en la sesión ordinaria del 7 de diciembre hizo acto de presencia el indígena Cayetano García y solicitó permiso para leer un trabajo sobre el tema en cuestión, pero “siendo bastante extenso, se reservó para su estudio, y sólo leyó una carta en la que trataba de algunos de los motivos que, á su juicio, han impedido é impiden la civilización de su raza” (González, 1894, p. 126). No hubo debate al respecto ese día ni los siguientes. Un tal Figueroa propuso que se solicitara al gobierno de Guatemala una beca de estudio para Cayetano García, por aclamación la moción fue aprobada.

Obreros y soldados para la patria

Mientras en el campo se buscaba integrar al indígena a la “modernización” agraria, para las áreas urbanas en ascenso (Acuña, 1993) se sugirió un tipo de pedagogía orientada a formar obreros. Hacia finales del siglo XIX, el concepto de enseñanza pública había avanzado desde la idea de *instrucción*, donde lo principal era lo cognitivo: adquirir un conjunto de conocimientos, mediados por un formato didáctico memorístico; hacia el concepto de *educación*, por medio del cual se planteaba que la enseñanza abarcaba tres dimensiones del educando (física, intelectual y moral), y que la moderna pedagogía debía priorizar la observación y la experiencia por

encima de la memoria. Ambos vocablos solían acompañarse del término popular: “instrucción popular”, “educación popular”.

Dos pedagogos fueron clave en toda Latinoamérica en cuanto al cambio hacia el concepto de educación: Johann Heinrich Pestalozzi (suizo) y Friedrich Fröbel (alemán). La nueva pedagogía argumentaba que el educando debía aprender mediante la observación, descripción, análisis y experimentación de los objetos/temas de estudio. El desarrollo natural del infante indicaba que el ser humano aprende, en primer lugar, mediante la captación del mundo a través de los sentidos. El profesorado debía espabilar los sentidos del infante, a fin de que captara con mucha sensibilidad el entorno familiar, cotidiano, circundante. Una asignatura importante para tal fin fue Enseñanza Objetiva. A partir del aprendizaje primario por los sentidos, los alumnos debían emprender conocimientos más complejos y abstractos (Bowen, 1992; Díaz, 2010; González Torres, 2012; Villalpando, 2000).

Inspirados en la tradición pedagógica instaurada por Pestalozzi y Fröbel, Uno Cygnaeus (en Finlandia) y Otto Salomon (en Suecia) implementaron el trabajo manual en las escuelas. En Chile, en 1888, Claudio Matte publicó el libro *La enseñanza manual en las escuelas primarias*, en el que expuso el origen de la práctica pedagógica, sus principales impulsores, los fundamentos y objetivos pedagógicos, y la importancia de implementarla en las escuelas de Chile, en especial a partir de la experiencia de Otto Salomon en Nääs, Suecia, a donde diversos gobiernos habían enviado emisores para que conocieran de primera mano la nueva práctica pedagógica. El objetivo general del trabajo manual era desarrollar habilidades en el manejo de herramientas, de carpintería principalmente, a fin de que el educando se vinculara con relativa facilidad al campo laboral una vez que dejara la escuela. El vocablo sueco es *slöjd* y se tradujo como *trabajo manual*. En el Congreso Centroamericano de Pedagogía se recomendó dicha formación y las personas designadas para dictaminar sobre el tema fundamentaron su análisis y propuesta en los educadores Pablo Pizzurno (argentino) y Joaquín Cabezas García (chileno) (González, 1894, p. 216).

Los congresistas aplicaron las expresiones “instrucción popular” y “educación popular” a cualquier grupo poblacional (“clases populares”) que quedara fuera de los grupos de poder en ascenso económico y político. Concibieron el rol de la escuela pública desde una clara desigualdad socioeconómica. Respaldaron la idea de que unos estudiantes se dedicarían a la ciencia o las letras mientras que otros optarían por las artes y oficios; el principal instrumento de los primeros sería la *inteligencia* y el de los segundos la *mano*. Por tanto, la asignatura Trabajo Manual sería fundamental para los hijos de las clases populares, ya que lograría que los infantes desarrollaran el gusto y el amor al trabajo, los aleccionaría para la “vida práctica”, y contribuiría a desarrollar el sentimiento de individualidad puesto que el niño se sentiría realizado mediante la finalización de un producto (González, 1894, pp. 222-223). Las primeras dos conclusiones de la comisión dictaminadora expresaron lo siguiente:

1.^a-Es positivamente útil la introducción del trabajo manual en la Escuela centroamericana.

2.^a-La introducción de la enseñanza manual en la escuela, responde a la necesidad de preparar a la juventud para la vida del trabajo, cualquiera que sea la profesión u oficio a que se dedique (González, 1894, p. 314).

También propusieron: que los cinco Estados crearan un fondo común para becar profesores y que se formaran en Nääs (Suecia), o en otro lugar donde se practicara el trabajo manual en las escuelas; que la asignatura se basara en los productos de la región, a fin de “sentar las bases de una más extensa y variada prosperidad, tanto industrial como agrícola”, aquí se anticiparon al problema del monocultivo al señalar la importancia de “promover la exportación de artículos hoy desatendidos: librar al país del peligro de ver repentinamente amenazada o destruida su riqueza, por el desprecio del casi sólo artículo actual de exportación”⁵; y que mientras no se pudiera practicar el tipo de trabajo manual implementado en Suecia “debe utilizarse un trabajo manual, si bien empírico, que, en cuanto quepa, satisfaga en parte y acaso lejanamente, los fines de aquél” (González, 1894, p. 315).

Pero la patria centroamericana demandaba algo más que las manos de obreros, requería el cuerpo entero en forma de soldado. Similar a la educación de la mujer, la higiene en las escuelas se abordó como tema colateral. Para la época, la higiene escolar era un concepto amplio, abarcaba desde los edificios (disposición, dimensiones, ventilación, alrededores y otros aspectos), el mobiliario y los materiales de enseñanza, hasta el aseo personal, el tiempo de clase y de recreo, los ejercicios gimnásticos y otras actividades (paseos de campo, visitas a fábricas, talleres y museos). Pero había algo más: los ejercicios militares. En palabras de la comisión designada, dichos ejercicios “bajo el punto de vista higiénico, constituyen una verdadera gimnástica, que hace a los alumnos inteligentes, disciplinados y robustos” (González, 1894, p. 203). Los infantes también debían aprender a usar armas: “los niños deben familiarizarse con el manejo del fusil, para cuando llegue el caso de que la patria exija del hombre sus servicios” (González, 1894, p. 203). En la propuesta del plan de estudios para las escuelas elementales de Centroamérica se establecieron los Ejercicios Gimnásticos desde el segundo hasta el cuarto grado; en quinto y sexto grado tomarían Ejercicios Militares. Parte del temario para el quinto grado quedó así: “Manejo del arma, movimiento y uniformidad. Cargas y fuegos. Esgrima a la bayoneta. Tomar las distancias. Primera división. Movimientos de pies. En guardia. Un paso al frente. Un paso atrás” (González, 1894, p. 304). Siempre en el quinto grado, parte del temario de la asignatura Instrucción Cívica decía así: “Explicación sencilla de los derechos de libertad, igualdad, propiedad y seguridad. La obligación escolar, el servicio de las armas, las contribuciones. El sufragio. La policía y la administración de justicia” (González, 1894, p. 303).

Pero en aquel foro pedagógico hubo voces críticas y atinadas. En la octava sesión ordinaria (19 de diciembre) se abordaron las conclusiones del tema cuatro emitidas por la comisión respectiva. La conclusión

tercera establecía que en cada escuela “habrá por lo menos, tantos profesores como grados existan. En los grados inferiores ningún profesor tendrá a su cargo más de 30 niños, ni más de 40 en los grados subsiguientes” (González, 1894, p. 143). Un asistente de apellido Guardiola afirmó que la conclusión era razonable, pero impracticable en las aldeas y caseríos, puesto que no había suficientes profesores ni recursos financieros; a lo que respondió el señor Figueroa, diciendo que las conclusiones señalaban lo más conveniente y que quedaba a criterio de los gobiernos la forma de implementarlas, y agregó que “si se disminuyen los gastos de guerra, habrá dinero para llevar a cabo las reformas que necesita la enseñanza” (González, 1894, p. 145). En esa misma sesión, cuando se abordó la última conclusión del cuarto tema, relativa al número de asignaturas propuestas para las escuelas elementales, el señor Guardiola tomó la palabra de nuevo y dijo que estaba de acuerdo con el plan de estudios (véase el Cuadro 3), excepto con los contenidos de agricultura, por ser propedéuticos de una carrera, y los ejercicios militares porque “estos últimos fomentaban el espíritu de militarismo tan dañoso en Centro América” (González, 1894, p. 146).

La incómoda escuela laica

A pesar de que la escuela laica no era un tema de la agenda, cuando se abordaron los temas tercero, cuarto y sexto, la discusión sacó a la luz posturas encontradas al respecto. Los momentos más álgidos se dieron en las sesiones ordinarias novena, quinceava y decimoséptima. Tras el rechazo abrupto de la propuesta de José Miguel Saravia, planteada en la séptima sesión (18 de diciembre), de enseñar nociones de Dios en las escuelas de párvulos, en la novena sesión (20 de diciembre), cuando se debatía el cuarto tema, Salvador A. Saravia tomó la palabra y dijo que no temía “volver al tapete de la discusión la enseñanza de la moral cristiana, que es, en mi concepto, la única moral aceptable en un pueblo cristiano”, afirmó que dicha moral abarcaba “la norma de las más puras costumbres é inclinaba á los hombres á la tolerancia, á la justicia, á la igualdad y al progreso”, lamentaba que en Guatemala circularan obras de texto en las que se pretendía fundamentar una moral sin Dios, y concluyó con una pregunta: “¿Es esta la moral que el Congreso recomienda? Discutámoslo”. José Azurdía acuerpó las palabras de Saravia, sin embargo, la propuesta de discusión fue rechazada; Agustín Mencos pidió la palabra y propuso que se enseñara de forma optativa la religión católica en las escuelas elementales; acto seguido tomó la palabra Félix A. Tejeda y afirmó que con tal propuesta Mencos hacía apología del retroceso, dijo que la enseñanza laica era un avance porque había hecho posible “la libertad en las creencias, y querer introducir ahora la enseñanza de una religión, sería retrogradar, sería caminar como el cangrejo, y el progreso no retrocede, sino que avanza magestuoso [sic] en su marcha civilizadora”; el presidente de la sesión, José María Izaguirre, delegado de Nicaragua, consultó si se debatía la moción de Mencos, no obstante, la mayoría votó en contra (González, 1894, pp. 142-149).

En la quinceava sesión (28 de diciembre) se discutió acerca de las escuelas normales. Al parecer, la comisión de ponencia propuso la enseñanza de la religión como parte del plan de estudios de las normales, sin embargo, Florencio Méndez, miembro de la comisión, aclaró que su voto era en contra; Carlos Arellano T. calificó de retrógrados a quienes proponían el estudio de la religión, en su lugar pidió que se enseñara la filosofía positiva; alguien de apellido Rodríguez defendió la enseñanza religiosa y dijo que “había llegado el momento de que se supiera quiénes eran moros y quiénes eran cristianos”, aclaró a la audiencia que no se avergonzaba ni temía de hacer públicas sus creencias que “libres de fanatismos é intolerancias, se dirigían al Ser Supremo, que estaba patente en todas las conciencias”, asimismo lamentaba que algunos de los presentes “hablaban de Cristo como de un gitano, por petulancia ó por ignorancia crasa”; un congresista de apellido Bonilla se pronunció en contra de la enseñanza religiosa; en contra se expresó también un asistente de apellido Bermúdez, quien arguyó que la mayoría de constituciones de Centroamérica promulgaban la escuela laica, que el estudio de la religión era un asunto del hogar y “no quería que se dejase abierta la puerta al fanatismo entregando las tiernas inteligencias á la imposición de doctrinas que el niño debe aprender en su casa”, prefería recomendar “los libros de Filosofía Positiva escritos por la brillante pluma de Comte, en los que campeaban las conquistas alcanzadas contra el reaccionarismo”; el señor Miralda manifestó que ambas posturas pecaban de fanatismo, “y que en lo que se había hablado contra la enseñanza de la religión, había muchas palabras y pocos razonamientos”; después de una intervención más en contra de la enseñanza religiosa, el presidente de la sesión, Juan Fernández Ferraz, delegado de Costa Rica, suspendió la discusión (González, 1894, pp. 159-160).

En la sesión ordinaria decimosexta (29 de diciembre) la señorita Rafaela del Águila razonó en contra de la enseñanza religiosa, mientras que al parecer la señora Pilar Larrave de Castellanos declaró que “todo lo que vale la mujer se lo debe á la religión”, y el debate se reanudó en el congreso; con el objeto de concluir la discusión, Francisco Antonio Gamboa propuso que en lugar de la enseñanza religiosa se incluyera en el plan de estudio de las escuelas normales un “estudio crítico y comparativo de los principios religiosos”, sin que esto impidiera la posibilidad de enseñar la filosofía positiva, como se había propuesto anteriormente. Acto seguido se levantó la sesión (González, 1894, p. 161).

La sesión decimoséptima (30 de diciembre) inició con el debate de lo propuesto por Gamboa. Teófilo Rodríguez afirmó que era indispensable enseñar la religión en las escuelas normales, fundamentó su postura en la influencia de las religiones en la vida de la gente y en el trasfondo filosófico que tienen, el cual merecía estudiarse e interesaba “sobre manera para darse cuenta del espíritu de cada raza y de los progresos de la civilización” (González, 1894, p. 162). Al parecer estalló la algarabía ya que la sesión quedó suspendida por un cuarto de hora, cuando se reanudó se preguntó si se aceptaba la enmienda de Gamboa y esta fue rechazada. Santos Toruño, delegado de Guatemala y de Nicaragua, tomó la palabra y

razonó en contra de la enseñanza religiosa, afirmó que esta era: contraria a la libertad de creencias, un asunto de cada familia y de los sacerdotes, opuesta a la equidad en el trato del Estado hacia las religiones, y un inconveniente para la inmigración. Francisco Muñoz, también delegado de Guatemala, apoyó el discurso de Toruño. Salvador Falla, delegado de Nicaragua, tomó la palabra y aclaró que existían dos clases de escuela: una en la que se profesaba la religión oficial y su respectiva enseñanza; y otra en la que no se reconocía religión oficial y, por lo tanto, no se consentía enseñanza alguna. Ejemplos del primer tipo estaban en naciones como Inglaterra, Alemania, España, Colombia y Bolivia, mientras que las del segundo tipo estaban en países como Francia, Bélgica, Suiza, Estados Unidos, México y Argentina. Falla afirmó que el modelo de la segunda escuela provenía del laicismo francés y precisó que este “no es el ataque a las religiones, sino la libertad y el respeto para todas ellas”. Asimismo, propuso que se tomara de ejemplo a la República de Francia, puesto que en esa nación el exministro de instrucción pública Jules Ferry (1882) había propuesto que un día a la semana los niños recibieran enseñanza religiosa, con el consentimiento de los padres de familia; no obstante, Falla aclaró que en Centroamérica debía ser un día al mes. Acto seguido el presidente de la sesión, Alberto Membreño, delegado de Honduras, llamó a votación acerca de si se aprobaba la enseñanza religiosa en las escuelas normales, la propuesta perdió con 64 votos en contra y 16 a favor; la moción de Salvador Falla tampoco tuvo éxito (González, 1894, pp. 163-166).

Finalmente, hacia la década de 1880, Guatemala, El Salvador, Honduras y Costa Rica habían promulgado la escuela laica; Nicaragua lo haría bajo el régimen de José Santos Zelaya (1893-1909); a partir de 1890 Costa Rica permitió la instrucción religiosa voluntaria los días sábado de 11 de la mañana a dos de la tarde (Amaya, 2016; González Orellana, 2011; González Torres, 2012; Molina, 2007; Rodríguez, 1998).

Cuadro 4

Una mirada general al estado de la educación en los países de Centroamérica a finales del siglo XIX (1881-1901)

	Población	Escuelas	Niños y niñas matriculadas	Población por kilómetro cuadrado (1870)
Guatemala	(1900) 1,500,000	(1901) 1,132	(1901) 49,519	9.92
El Salvador	(1892) 703,500	(1891) 567	(1891) 24,503	23.59
Honduras (1881)	307,289	---	10,000*	2.36
Nicaragua (1890)	400,000	273	18,549	2.28
Costa Rica (1892)	243,205	237	18,219	2.69

Fuente: Elaboración propia a partir de Amaya (2016, pp. 131-132), Bataillon (2008, p. 76), González Orellana (2011, p. 268), González Torres (2012, p. 192), Kinloch (2008, p. 201), Lee Woodward (1980, pp. 219-231), Molina (2007, p. 206; 2016, p. 106). *Es un estimado del autor (Amaya, 2016, pp. 131-132).

Epílogo: la patria que no pudo ser

El Cuadro 4 sugiere un panorama general acerca de cuál era el estado de la educación de los cinco países a finales del siglo XIX. Las cifras son muy generales, pero podemos hacer un análisis breve a partir de las fuentes

citadas al pie del cuadro y de otras que hemos utilizado páginas atrás. Hacia 1892, la matrícula en educación primaria de Costa Rica registró una cobertura de 56,8 % respecto a la población de 7 a 12 años (Molina, 2016). En El Salvador, en 1891, incluyendo a las escuelas privadas, la matrícula alcanzó una cobertura de 31,6 % respecto de la población de 6 a 13 años (González Torres, 2012). Es muy probable que Costa Rica fuera el mejor posicionado del istmo, por lo que es pertinente suponer que la situación de los otros países era más parecida al caso salvadoreño. Ahora bien, la matrícula no era equivalente a asistencia diaria a clases, este promedio con seguridad fue más bajo que el porcentaje de cobertura según la matrícula en todos los países.

La inasistencia a las escuelas tenía diferentes causas: la distancia desde la casa hasta la escuela; caminos en mal estado, sobre todo durante la época lluviosa; la falta de profesores, ya sea porque no los había o por falta de fondos para contratarlos, o por ambas causas a la vez; las enfermedades, que en el peor de los casos diezmaban de forma considerable a la población; la decisión de los padres de poner a sus hijos a trabajar la tierra en lugar de enviarlos a la escuela; y la inestabilidad sociopolítica, marcada por pugnas de poder, las cuales era común que derivaran en abierto conflicto bélico. El mismo año del congreso pedagógico, en Nicaragua la mayor parte de las escuelas permanecieron cerradas a causa de los enfrentamientos bélicos en el contexto de la revolución liberal acaudillada por José Santos Zelaya (Rodríguez, 1998). Ese mismo año (1893), un movimiento insurgente en Honduras, respaldado por Santos Zelaya, sacó del poder al presidente Domingo Vásquez e instauró a Policarpio Bonilla. Un año después del foro pedagógico, El Salvador estaba sumido en un conflicto armado entre las fuerzas oficialistas del presidente Carlos Ezeta y sus opositores. Durante esos años, Costa Rica no tuvo conflictos armados, pero sí suspensión de garantías y abusos de poder; sin embargo, a partir de 1902 entraría en un proceso de estabilización sociopolítica y de desarrollo educativo notablemente superior al resto de países del istmo (Acuña, 2021; Taracena, 1993).

Un giro prospectivo hacia mediados del siglo XX puede ayudar a hacernos una idea acerca de cómo evolucionó la educación primaria en estos países. Según Rouquié (1994), hacia 1950 el alfabetismo de Guatemala era de 29,4 %, el de El Salvador de 38,4 %, mientras que el de Costa Rica era de 80 % (p. 89). Hacia 1960, la tasa de analfabetismo contando a partir de los 15 años era de 62 % en Guatemala, de 55 % en Honduras, de 51 % en El Salvador y de 15,6 % en Costa Rica (Nassif et al., 1984, p. 137). Para 1970, la población matriculada era de 45 % en Guatemala, de 50 % en El Salvador, de 58 % en Nicaragua, de 60 % en Honduras y de 86 % en Costa Rica (Nassif et al., 1984, p. 19). Estos datos permiten inferir que la inversión costarricense en educación primaria fue sostenida y robusta en el transcurso del siglo XX, a diferencia del resto de países.

Regresando al Cuadro 4, se puede observar que Guatemala era el país más poblado, pero no era el más densamente poblado, este lugar lo ocupaba El Salvador, muy por encima del resto de países. Si se compara

la cantidad de la población con la cantidad de niños y niñas matriculadas, Costa Rica queda en la mejor posición y Guatemala en la peor; lo cual, si se revisan de nuevo los datos del párrafo anterior, pareciera que el comportamiento se mantuvo durante el siglo XX.

A diferencia de Costa Rica, es probable que en el resto de las repúblicas centroamericanas la población más beneficiada con la escolarización fuera la urbana o semiurbana, en detrimento de las zonas rurales, lo cual contribuyó a exacerbar las desigualdades socioeconómicas al interior de dichos países. En el caso de Guatemala, la exclusión del territorio rural afectó profundamente a los pueblos indígenas. Asimismo, cabe señalar que en el caso de El Salvador los gobernantes decidieron invertir más en las fuerzas armadas que en la educación pública primaria; por ejemplo, en el quinquenio 1897-1901 el gasto más bajo que registró la cartera de Guerra fue el de 1899, que ascendió a 1 233 780 colones, mientras que el más alto que tuvo la cartera de Instrucción Pública fue el de 1897, que consistió en 688 562 colones; en 1901 Instrucción Pública apenas recibió 316 414 colones, mientras Guerra se quedó con 1 719 852 colones del presupuesto nacional (Walter, 2014, p. 29).

Por último, a pesar del proyecto de nación que los liberales salvadoreños impulsaron durante la década de 1880, López (2007) señala que la insistencia de los mismos en la utopía unionista indicaba que “no estaban plenamente convencidos de la viabilidad de El Salvador como nación” (p. 46); mientras que al analizar la llegada de los tentáculos imperiales estadounidenses a Costa Rica, en la década de 1890, Acuña (2021) afirma que dicho país era “un Estado plenamente formado, una nación con un imaginario ya elaborado y en proceso de difusión en la mayor parte de la población y con un sistema político que sin ser realmente democrático es bastante competitivo y muy institucionalizado” (pp. 118-119). Si esto fue así, no resulta extraño, entonces, que en 1921 Costa Rica se negara a formar parte del nuevo pacto por la unión del istmo, en dicho proceso participaron solo Guatemala, El Salvador y Honduras, Nicaragua tenía comprometida su soberanía por causa del imperio estadounidense; sin embargo, aquel nuevo proyecto de Federación fracasó ese mismo año (1921).

Más allá de las diferencias entre países que las cifras señalan, pareciera que hacia finales del siglo XIX e inicios del XX en el balance político centroamericano pesó más la decisión de continuar como Estados plenamente independientes entre sí. Sin una articulación sólida y consistente en materias de interés común, como la educación primaria, que fue el motivo que reunió a aquellos congresistas en diciembre de 1893, en la ciudad de Guatemala; no obstante, el sueño de la unión centroamericana pervivió en la mente y en las ideas de muchos. Desde una mirada continental, Estados Unidos trastocó a su beneficio propio la política de las cinco Repúblicas a través de sus hilos imperiales, lo cual complicó aún más cualquier proceso de unificación política.

Referencias

- Acosta Rodríguez, Antonio. (2011). Algunas claves sobre el gobierno de Rafael Zaldívar. El Salvador, 1876-1885. *Identidades: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2, 67-92.
- Acosta Rodríguez, Antonio. (2014). *Los orígenes de la burguesía de El Salvador. El control sobre el café y el Estado 1848-1890*. UFG Editores.
- Acuña Ortega, Víctor Hugo. (1993). Clases subalternas y movimientos sociales en Centroamérica (1870-1930). En Víctor Hugo Acuña (Ed.), *Historia general de Centroamérica. Las repúblicas agroexportadoras (1870-1945)* (Tomo IV, pp. 255-323). Sociedad Estatal Quinto Centenario, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Acuña Ortega, Víctor Hugo. (2021). Costa Rica y la llegada del imperio estadounidense (1890-1917). En Víctor Hugo Acuña Ortega y Héctor Lindo-Fuentes (Eds.), *El Salvador y Costa Rica en la construcción imperial de Estados Unidos (1850-1921)* (pp. 105-176). UCA Editores.
- Amaya Banegas, Jorge Alberto. (2016). La ciudad letrada en Honduras (1876-1930). En Iván Molina Jiménez (Ed.), *Ahora ya sé leer y escribir. Nuevos estudios sobre la historia de la educación en Centroamérica (siglos XVIII al XIX)* (pp. 127-190). Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Ballín Rodríguez, Rebeca. (2008). *El Congreso Higiénico Pedagógico 1882* [Tesis de Maestría en Historia]. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México. http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/248
- Bataillon, Gilles. (2008). *Génesis de las guerras intestinas en América Central (1960-1983)*. Fondo de Cultura Económica.
- Batanaz Palomares, Luis. (1982). Los congresos pedagógicos: una plataforma para la renovación educativa. *Vida escolar*, 119-123. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/78973>
- Bosch, Aurora. (2010). *Historia de Estados Unidos 1776-1945*. Crítica.
- Bowen, James. (1992). *Historia de la educación occidental. Tomo III: El occidente moderno, Europa y el Nuevo Mundo, Siglos XVII-XX*. Herder.
- Cortés y Larraz, Pedro. (2000). *Descripción geográfico-moral de la diócesis de Goathemala*. Dirección de Publicaciones e Impresos.
- Díaz Pinto, Carlos Fernando. (2010). *Viejas y nuevas ideas en educación. Una historia de la pedagogía*. Editorial Popular.
- Dictamen. (1894). *Dictamen y conclusiones que la comisión respectiva presentó al Congreso Pedagógico sobre el tema siguiente: "¿Cuál será el medio más eficaz de civilizar a la raza indígena en el sentido de inculcarle ideas de progreso y hábitos de pueblos cultos?"*. Tipografía "El Comercio".
- Fernández Ferraz, Juan. (1894). *Informe que acerca del primer congreso pedagógico centroamericano eleva a la Secretaría de Instrucción Pública de Costa Rica*. Tipografía Nacional.
- Flecha García, Consuelo. (2007). Lo que piensan las mujeres acerca de su educación. *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, 26, 395-435. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/175817>
- García Giráldez, Teresa. (2005). El debate sobre la nación y sus formas en el pensamiento político centroamericano del siglo XIX. En Marta Elena Casaús Arzú y Teresa García Giráldez, *Las redes intelectuales*

centroamericanas: un siglo de imaginarios nacionales (1820-1920) (pp. 13-69). F&G Editores.

- García Giráldez, Teresa. (2010). El concepto de unionismo y los significados compartidos entre los intelectuales centroamericanos (1880-1930). En Marta Elena Casaús Arzú (Coord.), *El lenguaje de los ismos: algunos conceptos de la modernidad en América Latina* (pp. 203-247). F&G Editores.
- González, Darío. (1894). *Primer congreso pedagógico centroamericano y primera exposición escolar nacional, instalados en la ciudad de Guatemala en diciembre de 1893 bajo la protección del Señor General Don José María Reyna Barrios, Presidente Constitucional de la República*. Tipografía y Encuadernación Nacional.
- González Orellana, Carlos. (2011). *Historia de la educación en Guatemala*. Editorial Universitaria.
- González Torres, Julián. (2012). *Del ciudadano católico al ciudadano laico: la escuela pública primaria y la formación de los futuros ciudadanos. El Salvador 1824-1890* [Tesis de Doctorado en Filosofía Iberoamericana]. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, Antiguo Cuscatlán, El Salvador.
- Gutiérrez Álvarez, Coralia. (2013). Racismo y sociedad en la crisis del Imperio español: el caso de los pueblos del Altiplano Occidental de Guatemala. En Robinson A. Herrera y Stephen Webre (Coords.), *La época colonial en Guatemala. Estudios de historia cultural y social* (pp. 249-277). Editorial Universitaria.
- Hobsbawm, Eric. (2001). *La era del imperio 1875-1914*. Crítica.
- Karnes, Thomas L. (1982). *Los fracasos de la Unión: Centroamérica 1824-1960*. Instituto Centroamericano de Administración Pública.
- KinlochTijerino, Frances. (2008). *Historia de Nicaragua*. Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica de la Universidad Centroamericana (IHNCA-UCA).
- Labrador Herráiz, María del Carmen. (1997). El primer congreso pedagógico venezolano y el código de instrucción popular (Caracas 1895). *Revista de Educación*, núm. Extra, 149-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19183>
- Ledesma Reyes, Manuel. (1994). *Krausismo y educación en Costa Rica: la influencia de los educadores canarios Valeriano y Juan Fernández Ferraz* [Tesis de Doctorado en Historia de la Educación]. Universidad de La Laguna, España. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10101>
- Lee Woodward, Ralph Jr. (1980). Crecimiento de población en Centroamérica durante la primera mitad del siglo de la independencia nacional, investigación reciente y estimados hasta la fecha. *Mesoamérica*, 1, 219-231.
- Lindo Fuentes, Héctor. (2020). Las salvadoreñas, las primeras latinoamericanas que votaron. 1921. *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 156, 35-82. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i156.12014>
- Lindo Fuentes, Héctor. (2021a). *1921: El Salvador en el año del centenario de la independencia*. Editorial Delgado.
- Lindo-Fuentes, Héctor. (2021b). Imperialismo sin cañoneras en El Salvador. En Víctor Hugo Acuña Ortega y Héctor Lindo-Fuentes (Eds.), *El Salvador y Costa Rica en la construcción imperial de Estados Unidos (1850-1921)* (pp. 31-104). UCA Editores.

- Lindo Fuentes, Héctor. (4 de marzo de 2022). La abstinencia de Bukele en la ONU es personalista, no antiimperialista. *El Faro*. <https://acortar.link/AWgMcd>
- Lionetti, Lucía. (2005). La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1225-1255. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002716.pdf>
- López Bernal, Carlos Gregorio. (2007). *Tradiciones inventadas y discursos nacionalistas: el imaginario nacional de la época liberal en El Salvador, 1876-1932*. Editorial e Imprenta Universitaria.
- López Bernal, Carlos Gregorio. (2012). El pensamiento de los intelectuales liberales salvadoreños sobre el indígena a finales del siglo XIX. En Benjamín Moallic (Comp.), *Las figuras del enemigo. Alteridad y conflictos en Centroamérica* (pp. 35-55). Dirección Nacional de Investigaciones en Cultura y Arte, Universidad Evangélica de El Salvador.
- Matte, Claudio. (1888). *La enseñanza manual en las escuelas primarias*. Imprenta Cervantes.
- Molina Jiménez, Iván. (2007). Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada). *Diálogos: Revista Electrónica de Historia*, 8(2), 148-356. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/18349>
- Molina Jiménez, Iván. (2016). Reforma educativa y resistencia ciudadana en la Costa Rica de finales del siglo XIX. En Iván Molina Jiménez (Ed.), *Ahora ya sé leer y escribir. Nuevos estudios sobre la historia de la educación en Centroamérica (siglos XVIII al XIX)* (pp. 87-126). Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Nassif, Ricardo; Rama, Germán W. y Tedesco, Juan Carlos. (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Kapelusz.
- Negrín Fajardo, Olegario. (1989). El krausismo en Costa Rica: ideario educativo de los hermanos Fernández Ferraz. En José Prat, Teresa Rodríguez de Lecea, José Luis Gómez Martínez, Antonio Ferrera Paim, Eduardo L. Ortiz, Manuel Maldonado Denis, Raúl Gómez Treto, Horacio Cerutti Guldberg, Olegario Negrín Fajardo, Gabriela Ossenbach Sauter y Roberto Albares, *El krausismo y su influencia en América Latina* (pp. 223-250). Fundación Friedrich Ebert, Instituto Fe y Secularidad.
- Nivón, Amalia. (2015). Distintas miradas en dos congresos pedagógicos: Cuba (1884) y Centroamérica (1893). *Diálogos: Revista Electrónica de Historia*, 16(1), 165-189. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/14461/17037>
- Nivón, Amalia. (2019). Redes intelectuales en la reforma educativa de Guatemala a finales del siglo XIX. *Diálogos: Revista Electrónica de Historia*, 20(1), 1-22. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/33001>
- Nivón, Amalia. (2021). *Pensamiento civilizatorio en el Congreso Pedagógico Centroamericano de 1893*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pozuelo Andrés, Yván y Martínez Esquivel, Ricardo. (2017). Educación escolar y masonería: krausismo y laicidad entre España y Costa Rica a finales del siglo XIX. *Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña plus*, 9(1), 127-145. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rehmlac/article/view/28631>

- Price, Roger. (1998). *Historia de Francia*. Cambridge University Press.
- Quijada, Mónica. (2003). ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano. En Antonio Annino y François-Xavier Guerra (Coords.), *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX* (pp. 287-315). Fondo de Cultura Económica.
- Quijada, Mónica. (2006). La Caja de Pandora. El sujeto político indígena en la construcción del orden liberal. *Historia Contemporánea*, 33, 605-637. <https://ojs.ehu.es/index.php/HC/article/view/4185>
- Rodríguez Rosales, Isolda. (1998). *La educación durante el liberalismo, Nicaragua: 1893-1909*. Hispamer.
- Rojas González, Margarita y Ovares, Flora. (2020). La gran causa nuestra. Unionismo y modernismo centroamericano. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 46, 1-36. <https://doi.org/10.15517/AECA.V46I0.41828>
- Rossi, Ignacio. (2020). El momento fundacional y el momento refundacional: una comparación entre los congresos pedagógicos de Argentina (1882 y 1984). *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(18), 111-125.
- Rouquié, Alain. (1994). *Guerras y paz en América Central*. Fondo de Cultura Económica.
- Sullivan-González, Douglass. (2014). Patria. En Jordana Dym y Sajid Alfredo Herrera Mena (Coords.). *Centroamérica durante las revoluciones atlánticas: el vocabulario político, 1750-1850* (pp. 231-248). Instituto Especializado de Educación Superior para la Formación Diplomática (IEESFORD).
- Tanck de Estrada, Dorothy (Coord.). (2010). *La educación en México*. El Colegio de México.
- Taracena Arriola, Arturo. (1993). Liberalismo y poder político en Centroamérica (1870-1929). En Víctor Hugo Acuña (Ed.), *Historia general de Centroamérica. Las repúblicas agroexportadoras (1870-1945)* (Tomo IV, pp. 167-253). Sociedad Estatal Quinto Centenario, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Villalpando, José. (2000). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Porrúa.
- Walter, Knut. (2014). *Las políticas culturales del Estado salvadoreño 1900-2012*. Fundación Accesarte.

Notas

- 1 En palabras de Ignacio Rossi (2020): “Organizado en reuniones plenarios en el marco de la Exposición Continental de la Industria y convocado por el entonces Ministro de Educación del Gobierno de Julio Roca (1880-1886) Manuel Dídimo Pizarro y el funcionario Domingo Faustino Sarmiento, asistieron 250 delegados provenientes del mundo político e intelectual de diversos países americanos y europeos para dar cuenta del progreso de la educación en sus naciones” (p. 112).
- 2 En el contexto de la ideología estadounidense del “Destino Manifiesto”, una pequeña fuerza armada comandada por William Walker tomó el control de Nicaragua en 1855. Frente a lo que claramente era una invasión hostil a los intereses de la región centroamericana, los Estados vecinos (Guatemala, El Salvador, Honduras y Costa Rica) unieron esfuerzos militares para expulsar

- al invasor. Aquella lucha armada se conoce como la Guerra Nacional (1856-1857).
- 3 Llama la atención que Teresa García Giráldez (2005) asume sin más que el Dictamen (1894) expresa el pensamiento de Antonio Batres Jauregui, cuando –además de este– dicho documento fue rubricado por Vicenta Laparra de la Cerda, Pilar L. de Castellanos, María Dardón, Marcial G. Salas, Ignacio Solís y Salvador A. Saravia. A pesar de que García Giráldez aclara que ellas formaron parte de la comisión dictaminadora, su lectura del Dictamen invisibiliza el aporte intelectual de dichas mujeres. Consúltese la trayectoria intelectual de Vicenta Laparra de la Cerda (1831-1905) y Pilar Larrave de Castellanos (1856-1943) en Nivón (2021).
 - 4 En otro párrafo, afirmaron: “Si de buena voluntad queremos hacer el bien a los indios pensemos que son nuestros hermanos, hundidos en las tinieblas de la ignorancia, postrados en triste abatimiento, embotados sus espíritus; porque hemos hecho sus dominadores todo lo posible para extinguir en ellos la chispa de la inteligencia, para arrancarles todo sentimiento de dignidad” (Dictamen, 1894, p. 5).
 - 5 Con bastante probabilidad, se referían al cultivo, procesamiento y exportación del café.

Notas de autor

- * Salvadoreño. Doctor en Filosofía Iberoamericana por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, San Salvador, El Salvador. Académico Titular, Departamento de Filosofía, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, San Salvador, El Salvador. Correo electrónico: jgonzalez@uca.edu.sv ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8313-7202>