

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 costa-rricense (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 cos-tarricenses. 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
Escuela de Historia, Universidad de Costa Rica, 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 la composición etnocultural del Caribe costarricense se transformaron por la construcción, con capital extranjero, del ferrocarril al Atlántico (1870-1890) y, al mismo tiempo, por 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 deficien-

cias 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 jamaquino 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 jamaquinos (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, hasta 1927, mayoritariamente por una población inmigrante negra y de habla inglesa², establecida plenamente a raíz de la industria bananera. Un territorio y una población percibidos como extranjero, 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 autopercebieron como negro-africanos, 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-jamaquino, 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 mucho más numerosas que las escuelas públicas, desde temprano (1900) enviaron a sus hijos a recibir enseñanza en la lengua de sus progenitores, 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). La explicación de la proliferación de las escuelas privadas, al menos hasta antes de 1930, de acuerdo con Molina y Palmer (2003), radica en que, si bien estas instituciones tenían importancia para la identidad, es decir, en la conservación de la lengua inglesa y las costumbres, los padres, que habían llegado al país alfabetizados, se preocuparon porque sus hijos también se alfabetizaran en estos centros particulares, con el propósito de mantener su posición privilegiada en el ámbito laboral de la UFCo, es decir, para evitar desempeñarse únicamente en labores agrícolas.

A mediados de 1930, en plena depresión económica con el abandono paulatino de la UFCo. a raíz de la enfermedad del mal de Panamá y el agotamiento de las tierras para la siembra de la fruta, 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). Esto se manifestó en un discurso anti-negro y nacionalista que se concretó en una exclusión social y legal. Sin embargo, de manera contradictoria, en la política educativa se pretendió la integración mediante la asimilación cultural, con el fin de hacerlos costarricenses. Además, en las décadas de 1940 y 1950, la población negra terminó siendo superada. En 1950, el Censo de Población de Costa Rica revela que los 13,749 negros eran una minoría frente a los 25,926 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 sintieron empoderados con el propósito de nacionalizar la provincia. A este proceso es al que autores como *Molina y Palmer (2003)* denominan “españolización del territorio limonense”, es decir, arraigar la cultura nacional o, mejor dicho, vallecentrista, en una región donde predominaba lo afrocaribeño (p. 21). Asimismo, se observa una creciente demanda de diversos actores locales vinculados a los intereses nacionales para que el Estado asumiera el control y la inversión económica en diversas áreas des-cuidadas, incluida la educación. En este sentido, se debe recordar que los liberales fortalecieron la educación pública desde 1869, cuando se declaró obligatoria y gratuita para ambos sexos, y costeadada por el Estado. También el Estado asumió la dirección y el control a partir de la Ley General de Educación Común de 1886, con miras a fortalecer la construcción de la nación. Sin embargo, esta centralización y expansión no fue una realidad para todas las regiones del país, debido a la escasa infraestructura escolar y a la falta de maestros, la proliferación de escuelas privadas, la resistencia de la población y la presencia de inmigrantes (*Molina, 2016*).

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 la 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, 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. Conocemos que los diferentes componentes del currículo y la función social de las escuelas inglesas (*Palmer, 1986; Castillo, 1998:2002; Zapata y Meza, 2008*). También conocemos detalladamente el proceso de nacionalización por medio de las

naturalizaciones y la vía legal (Senior, 2007). Sin embargo, este artículo se diferencia de la literatura académica citada anteriormente, pues se centra en la nacionalización que se intentó fomentar mediante la educación, la otra vía: la de sentirse costarricense. La tesis que defiende esta investigación es que las escuelas privadas no desaparecieron por completo entre 1927 y 1950, en el contexto de expansión del Estado en Limón, sino que fueron sometidas a un cambio de naturaleza, que atravesó distintos tipos de relaciones con el Estado. Esto implica la transformación del enfoque jamaicano-británico en la enseñanza en Limón hacia uno oficial que intentó integrar en el currículo y en la pedagogía la cultura escolar costarricense, con los atributos de identidad (en especial la lengua castellana) como eje vertebral del proyecto para hacer costarricense a los afrocaribeños. Además, si bien los estudios sobre la historia de la educación, como el de Molina (2007; 2016), rescatan las especificidades étnicas y la expansión de la educación pública en las diferentes provincias del país, entre ellas Limón, no explican, por no formar parte de su objeto de estudio, las acciones legales, los recursos humanos, ni las estrategias pedagógicas para nacionalizar la enseñanza, ni contemplan las contradicciones con los actores socioeducativos locales.

LA ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS AFROCARIBEÑAS

De acuerdo con Castillo (1998; 2002), quien ha reconstruido a través del testimonio oral la historia de estos centros, alrededor de 80 estudiantes se congregaban en una escuela. Estos centros educativos podían ubicarse en diversos espacios, como un solo salón, una casa, 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 estudiantes. 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).

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 eco-nómico, 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.

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

HORA	MONDAY AND WEDNESDAY	TUESDAY AND THURSDAY	FRIDAY
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.Primar.	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 classs 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.

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 también para corregir la conducta en casos de desobediencia en la calle, llegadas tardías, burlas y malas palabras (Palmer, 1986; Castillo, 2002).

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 de la UFCo. De hecho, Castillo (1998), la necesidad de aprender inglés para adquirir empleo y atender comisarios, oficinas o ser capataces fue la razón que motivó que los padres matricularan a sus hijos en las escuelas privadas. 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.

Según los aportes de Palmer (1986), se puede identificar que, hasta antes de la década de 1930, cuando se intensifica el discurso nacionalizador de la Provincia, el principal desafío que enfrentaron estas escuelas, especialmente las más pequeñas y ubicadas en las zonas más apartadas, como Talamanca, fue la retención de los maestros provenientes de Jamaica, debido a que, generalmente, no recibían salarios. Ante los escasos recursos provenientes de las contribuciones de los padres o los fondos recaudados en las actividades organizadas por las juntas escolares, a los maestros se les pagaba con comida, útiles y alojamiento.

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 y hacerlos costarricenses. A mediados de la década de 1930, cuando las migraciones de afrocaribeños a nivel regional y la actividad bananera de la UFCo cesaron, se evidenció una población que difícilmente abandonaría el país, con lo cual este discurso se profundizó con miras a la política educativa orientada a hacerlos costarricense. 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 atravesó por plantear las escuelas particulares como un problema ideológico para infundir los elementos de identidad nacional, en particular el idioma. A inicios de 1920, las autoridades educativas afirmaron que, en el futuro, podrían representar un problema al no estar sujetas al idioma nacional ni enseñar la instrucción cívica, lo que, de hecho, ya había provocado que toda esa gran cantidad de niños en edad escolar no se hubiera “encariñado con nuestras costumbres e instituciones” (ANCR, 1920, f. 6). Aunque ya en 1906 se habían publicado escritos en la prensa (en el diario *Patria*) que sugerían incluir en su currículo asignaturas como geografía, lengua e historia patria (Soto-Quirós, 2006), será en las décadas de 1930 y 1940, en un contexto de intensificación del racismo nacionalista anti-negro, cuando la prensa local hispanohablante comience a cuestionar intensamente la pedagogía y el currículo de las escuelas privadas, considerándolos un obstáculo para convertir a los niños en costarricenses. Sin embargo, a diferencia de la exclusión legal y de la discriminación cotidiana que sus padres experimentaron durante esos años, se solicitaba integrar estos centros educativos a la cultura escolar nacional o, en el mejor de los casos, promover su asistencia a las escuelas públicas para su asimilación cultural. 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 la regulación. Se consideraba que sus planes, desvinculados 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). Desde esa perspectiva, se exhortó 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 regulaba la educación), establecía en su artículo 7° que, además de la lectura, la escritura

y la 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 escolares, 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 que recibían 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, ya que 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 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 [énfasis agregado]; 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” (*Reopening 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 (*Secretaría de Instrucción Pública de Costa Rica*, 1910; ANCR, 1914, f.3). Asimismo, tomando en cuenta los datos estadísticos disponibles, no cabe duda de que fue una respuesta a la primera expansión del Estado mediante la educación pública en Limón, que, entre 1906 y 1915, incrementó el número de

escuelas de dos a catorce y la matrícula de 80 a 886 niños. Sin embargo, en los años posteriores hasta 1940, se mantuvo estancada a pesar del crecimiento demográfico (Zapata, 2008).

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 jamaicanas, con sus propios planes o clases a discreción del maestro. No obstante, no hubo medidas de clausura amplias como en la década pasada, ya que la inspección de escuelas reconocía que existían lugares donde no había escuelas ni maestros para una política nacionalizadora (Secretaría de Educación Pública de Costa Rica, 1929). A pesar de esto, se instaba nuevamente 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).

A principios de la década de 1930, a pesar del abandono gradual y el traslado de la UFCo. al Pacífico Sur, seguía existiendo una gran cantidad de escuelas particulares, superando en número a las escuelas oficiales, dado que, en los veinticinco años entre 1915 y 1940, solo se fundaron cuatro escuelas. En este sentido, el Estado retomó su política de persecución y la prensa hispanohablante intensificó su discurso. En este sentido, utilizó 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 jamaquinos, 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 insa-

lubres 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 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 privi-lege 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 de San Marcos, en la que se matricularon una cantidad satisfactoria de niños (*An english tuition school now at St. Mark's Hall*, 1940). Asimismo, las escuelas vinculadas a las iglesias siguieron funcionando y publicando en la prensa sus eventos de inicio y fin del año escolar. Por otro lado, la crítica sostenía que ninguna de las escuelas privadas contaba con la licencia oficial requerida para operar (*ANCR*, 1944).

No obstante, durante esos años y los siguientes, la amenaza de clausura facilitó la matrícula obligatoria en la escuela pública (alternando medio día en cada sistema) y debilitó el sistema privado, el cual, además de la intensificación del discurso sobre su control, se vio afectado por la depresión económica y una menor demanda de la necesidad de aprender el idioma inglés debido a la salida de la UFCO. A diferencia de las décadas anteriores, se registró la asistencia simultánea de los niños a ambos sistemas, ya que algunas escuelas ajustaron su actividad o sus 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, a pesar de esa presión, no desistieron del sistema privado y continuaron matriculando a sus hijos en sus escuelas, alternando medio día de clases con las escuelas públicas (*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 principal para no continuar con el cierre, a pesar del incremento del número de escuelas públicas entre 1940-1950 (de 15 a 27), era que las escuelas públicas no contaban con la capacidad para atender la demanda de matrícula, lo que implicaría incorporar a todos los niños que el sistema privado lograba captar (*Don Carlos Mora B. struck high chord*, 1943). Incluso, la mayoría solo alcanzaba ciertos grados, una situación compartida por el resto de las 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 y el fracaso 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, necesaria 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 major-ity 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 informó acerca de los educadores re-presentantes de Limón que asistieron, 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 quien tenían confianza (*Today's educational assembly in San José*, 1942; *Notice to private schools teachers*, 1943). En una de esas reuniones se comenta la intensión de homogenizar los programas:

Don Juan Peralta [director de la Escuela Tomás Guardia] was given the courtesy of the floor to address the meeting. He spoke of the aim of the government to nationalize all ed-ucationals programmes and would like all English Schools teachers in the country to be capable of explaining to their scholars in Spanish that which they teach in English. The address was well recibed (*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. En esa recopilación de leyes fue añadido el artículo 251, un transitorio reformado con la Ley N° 48, de 15 de febrero de 1945, mediante el cual las licencias y reconocimientos previamente otorgados a las escuelas primarias existentes fueron anulados, 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 que la que se venía fomentando. En este sentido, las escuelas privadas que operaban en Limón 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 del petente, 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 ni se obligó a implementar explícitamente las mismas materias del programa que las escuelas oficiales, en la práctica tendieron a incorporar un elemento insistente en el discurso nacionalizador: la adaptación del plan de estudios a las materias nacionales mínimas requeridas en el artículo 209 del Código de Educación (ver Tabla 2), lo cual implicaba la integración del enfoque cultural costarricense a su currículo, ya que el artículo de ley 247 del Código de Educación daba a la Secretaria de Educación la decisión de autorización de funcionamiento del establecimiento educativo privado si la documentación presentada mostrase eficacia. Además, se exigieron otros requisitos que anteriormente no se le prestó tanta atención, 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).

Tabla 2.
Plan de estudios para las escuelas oficiales de primero y segundo orden.

ASIGNATURA	NÚMERO DE LECCIONES SEMANALES		
	I	II	III al VI
Matemática	6	6	6
Estudio de la Naturaleza	3	3	3
Geografía e Historia	3	3	3
Lengua Materna	8	8	8
Educación agrícola e industrial	2	2	2
Música	2	2	2
Religión	2	2	2
Educación física	2	2	2
Trabajos manuales (varones) o costura (niñas)	2	2	2
TOTAL	30	30	30

Nota. Congreso Constitucional de la República de Costa Rica, 1945, p.8

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 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 jamaquinas, solicitó la autorización oficial ante la Inspección de Escuelas (ANCR, 1945, f. 1). Sin embargo, esta solicitud fue rechazada con base en el 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 oficialización 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 (inglés o castellano) 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, 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 de materias mínimas según su interés, 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 pocas 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 enfocados en la instrucción de la 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 (que incluía símbolos, figuras destacadas y festividades patrias), el bilingüismo (introducido por algunas escuelas) y 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, incluso en el momento en que su principal motivo de existencia (la UFCo.) perdió relevancia en la zona, estos centros fueron objeto de un proceso de nacionalización de su cultura escolar. Esto resultó en un detrimento de su identidad educativa, un proceso que se profundizó a partir de 1957. En otras palabras, comenzar 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 costarricense. Pese a ello, este proceso avanzó lentamente e incluso podría decirse que de manera tardía, ya que, sin la urgencia de conservar el inglés tras la salida de la UFCo. como empleador bajo esta lengua a mediados de la década de 1930, estos centros educativos venían en franca decadencia cuantitativa (de 33 escuelas inglesas en 1927 a 9 en 1950) (Molina y Palmer, 2003; MEP, 1951). Sin embargo, no hay duda de que toda esta serie de requisitos educativos legales y burocráticos, que comenzaron a solicitarse de forma intensiva, incidió en su casi desaparición en los años posteriores.

Dado que la Constitución Política de 1949, en sus artículos 79 y 80, ratificó la libertad de enseñanza y la iniciativa privada en la educación bajo la inspección del Estado (MEP, 1951), la opción que quedó a las autoridades educativas fue intentar introducir cada vez más los elementos de la cultura nacional escolar dentro de su funcionamiento, utilizando los recursos legales que no contravinieran este principio constitucional. A principios de la década de 1950, a pesar de que algunas fuentes citadas por Molina y Palmer (2003) indican que no se reportan escuelas privadas, otras fuentes oficiales del MEP aún percibían como una de las principales problemáticas educativas de esa provincia la falta de reglamentación, dirección y orientación oficial para estos centros educativos, especialmente la no obligatoriedad de la enseñanza del castellano. Esto indica que continuaron existiendo, e incluso en 1951 se reportaron 9 centros privados operando en la provincia (MEP, 1950, p. 57; MEP, 1951).

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 atributo 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, es decir, las convertía en centros educativos bilingües. 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, 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 en las escuelas privadas, orientándola hacia un modelo nacional de tipo bilingüe. O, al menos, quien deseaba fundar un centro educativo privado formal estaba obligado legamente a incorporar en el currículo y la pedagogía los elementos de identidad nacional. En este sentido, las que sobrevivieron después de la década de 1950, además de haber perdido la relevancia cultural que tenían en el pasado, se diferenciaron de las primeras escuelas inglesas, ya que algunas se convirtieron en centros de refuerzo de las escuelas públicas. Esto ocurrió porque, para obtener el reconocimiento oficial del gobierno nacional, intentaron seguir el currículo nacional de las escuelas del Estado ([Castillo, 1998](#)).

La introducción 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 con el que sus maestros no estaban familiarizados. En Costa Rica, la influencia de los enfoques pedagógicos internacionales se manifestó desde inicios del siglo XX, se amplió en los años 1940 y se afianzó completamente a partir de 1950 ([Molina, 2016](#)). En el caso de Limón, la instrucción intentará llevarse a cabo acorde con estas nuevas tendencias pedagógicas, primero para deslegitimar la labor educativa de las escuelas privadas, y con el fin de facilitar el aprendizaje del castellano en las escuelas públicas, las cuales experimentarían un aumento en el número de estudiantes afrocaribeños debido al debilitamiento del sistema privado y la matrícula obligada a la que fueron sometidos estos niños a partir de 1930. Aunque la implementación de nuevos métodos comenzó un poco antes en otras provincias, en Limón se adoptó la escuela activa como una medida de nacionalización ([Secretaría de Educación Pública de](#)

Costa Rica, 1937, pp. 31-32). Este enfoque tenía como objetivo hacer que la escuela pública fuera más atractiva y utilizarla como un modelo de innovación educativa para desacreditar la enseñanza tradicional impartida en los centros privados, adaptándola a los métodos modernos, conocidos, según la versión oficial, por los maestros nacionales. Se denunció 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 an-ticuados y se les responsabilizó del 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 la década de 1930. Esto se debió a que percibieron el castigo corporal, como parte de la socialización de los niños, como 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 y preocupaciones por la salud y el rendimiento de los niños debido a la doble jornada a la que eran sometidos. Se planteó prohibir que las escuelas particulares recibieran a alumnos matriculados en las públicas o separar a los estudiantes que asistieran a las particulares (Secretaría de Educación Pública de Costa Rica, 1947, p. 26). En otras palabras, se consideraba más beneficioso para los niños que permanecieran en un solo sistema (el público) debido a 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 de-gradante, 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 en las escuelas privadas, por su parte la escuela pública buscó introducir la innovación en la ciencia educativa a través del método Decroly para la enseñanza de la lectoescritura 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 realizaron 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 condiciones adecuadas en los inmuebles, la incompreensión del inglés, que impedía una relación más amable entre alumno y docente, la disponibilidad de materiales didácticos (algunas escuelas no tenían ni los materiales básicos) y la falta de maestros con formación en ciencias de la educación. Además, la mayoría de los maestros normalistas se concentraba en la capital, San José, y ante la falta de personal, aunque en menor proporción, se nombraban aspirantes (MEP, 1950).

Se debe considerar que, a pesar de que en 1940 se fundó la Universidad de Costa Rica y la Escuela Normal se adscribió como Escuela de Pedagogía, esto resultó insuficiente para atender la creciente demanda de docentes, derivada del aumento de niños debido a la explosión demográfica y de la mayor asistencia escolar provocada por la mejora de las condiciones económicas. En este sentido, el gobierno central creó en 1947 el Instituto de Perfeccionamiento del Magisterio Nacional, y en 1949, el Instituto de Perfeccionamiento y Profesionalización del Personal Docente

Pri-mario se incorporó al Instituto de Formación Profesional del Magisterio, fundado en 1955. Estas instituciones, cuyo objetivo era mejorar la formación de los docentes en ejercicio, especialmente en las zonas rurales, fueron complementadas en 1950 con la reapertura de la Escuela Normal. Posteriormente, se crearon escuelas normales en localidades como San Ramón, Liberia y Pérez Zeledón (Molina, 2007).

No obstante, a pesar de esas limitaciones, según el testimonio oral recopilado en Castillo (1998), estas nuevas teorías en psicología educativa, promovidas desde el discurso pedagógico oficial, tuvieron un impacto cada vez mayor, especialmente en el rechazo del castigo físico en la enseñanza, y pudieron haber influido en la desaparición de las escuelas inglesas, cuyo método era visto como arcaico frente a la nueva pedagogía del sistema público. La autora señala que muchos padres ya no deseaban enviar a sus hijos a estas escuelas, debido a que los maestros los maltrataban. Esto fue corroborado por uno de los maestros de la Escuela San Marcos, una de las pocas que continuó operando en esos años, pero con un número muy reducido de estudiantes durante la década de 1960.

La expansión de la educación primaria pública

La nacionalización de la enseñanza primaria, como parte del proyecto de hacer costarricenses a los afrocaribeños, implicaba la creación de más escuelas públicas. 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 registraron las escuelas privadas para conocer cuantitativamente su dimensión, aunque se reconocía que, en comparación con las demás provincias, Limón mantenía el mayor número de centros educativos privados. Por ejemplo, según se muestra en la Figura 1, en 1928 se registra un total de 22 escuelas privadas distribuidas en los principales poblados con 1205 estudiantes de matrícula máxima, en contraste con las 12 escuelas públicas (Secretaría de Educación Pública de Costa Rica, 1929, p.683). 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). En 1951, los datos oficiales del MEP (1951) indican que en Limón había únicamente 9 escuelas privadas, mientras que en las demás provincias había más: en San José, 16; en Alajuela, 1; en Heredia, 1; en Cartago, 4; y en Puntarenas, 44, las cuales eran en su mayoría propiedad de la UFCO.

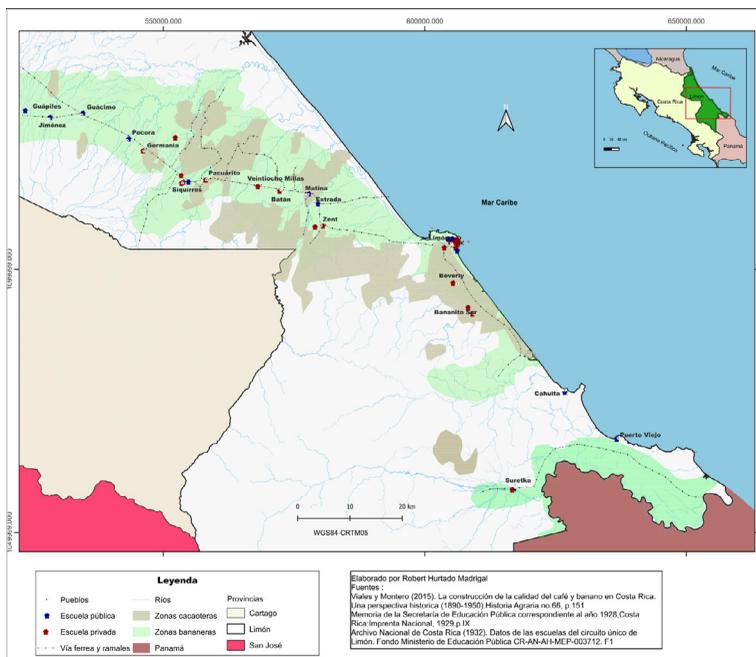


Figura 1. Escuelas de la provincia Limón, 1928

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.

Dado que durante estos años hubo una gran cantidad de escuelas particulares operando, es posible que esos datos estén subrepresentados. Por ejemplo, en 1928 no se indica oficialmente escuela privada en Cahuita, cuando sabemos que operó una escuela inglesa desde inicios del siglo XX (Palmer, 1986). Uno de los aspectos que ralentizó la nacionalización fue la carencia de escuelas públicas para matricular a todos esos niños. Así lo afirmaba la secretaria de Educación en 1928, quien informaba que, a pesar de que sabían que las escuelas inglesas incumplían todos los requisitos para operar formalmente, no se les clausuraba para evitar el aumento del analfabetismo, pero era claro que si se quería nacionalizar a esta población se tendría que invertir en escuelas y maestros estatales:

A propósito de estas escuelas [privadas o inglesas] de la provincia de Limón, que se encuentran mal instaladas, el criterio de esta Inspección ha sido el de dejarlas funcionar hasta tanto el Gobierno no esté en condiciones de construir casas y pagar maestros para emprender la obra de nacionalización que tanto se clama en esa zona [énfasis añadido]. Mal instaladas y mal servidas como están muchas, referible es que funcionen; cerrarlas sería dejar en el analfabetismo a una gran cantidad de niños que gracias a esas escuelas adquieren las nociones de su enseñanza primaria. (Secretaría de Educación Pública de Costa Rica, 1929, p.682)

Era indudable que, para competir con el sistema privado, que venía en franco descenso entre 1927 y 1950, aunque no en extinción, y captar a esa gran cantidad de niños para la instrucción cívica, el Estado debía acelerar la construcción de escuelas públicas. Además, tomando en cuenta que, según el Censo de Población de 1950,

la cantidad de niños en edad escolar de 7 a 14 años era de 7112 y, dentro de esa cantidad, los de origen afrocaribeño, en edades de 5 a 14 años, eran 2885, era necesario disponer de suficientes centros educativos para lograr los fines nacionalizadores a través de la educación ([Dirección General de Estadística y Censos de Costa Rica, 1953](#), p.80,111). 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. Esta necesidad fue percibida incluso hasta inicios de 1950 por parte de las autoridades educativas 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, a partir de la década de 1940 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 Penhurth 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 tres escuelas adicionales, lo que equivale a un promedio de 0.2 escuelas por año. Es decir, de 1914 a 1940 hubo un claro estancamiento, sumado a la intermitencia con la que algunas escuelas podían funcionar debido a la falta de maestros, por lo cual no era posible cubrir toda la demanda de niños que asistían a las escuelas privadas. 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).

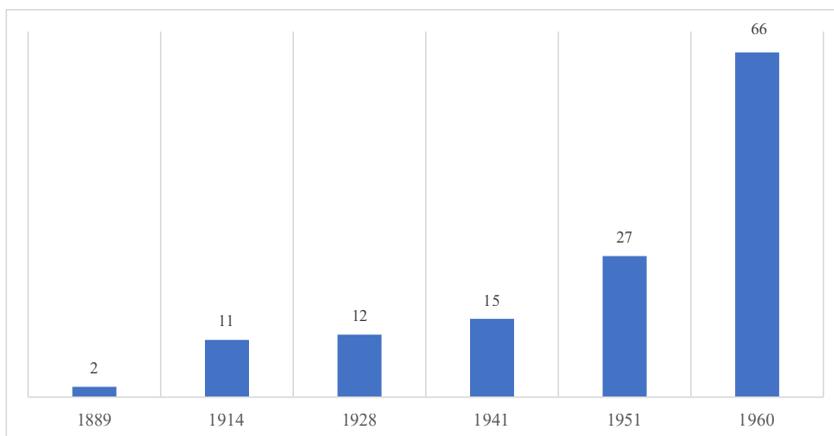


Figura 2. Número de escuelas públicas en la provincia Limón, 1889-1962

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 2). 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). Esta expansión de la educación pública en Limón está vinculada a la necesidad de contar con escuelas públicas debido al debilitamiento del sistema privado, con el fin de ofrecer espacios para los niños afrocaribeños, que además se veían forzados a matricularse en la escuela pública. Lo observado en Limón después de 1950, coincide con los hallazgos a nivel nacional de la expansión de la educación primaria pública, ya que se experimentó un notable crecimiento durante un periodo de aproximadamente treinta años. En los años 40, el número de escuelas creció un 47 por ciento; en los 50, el aumento fue del 68,6 por ciento; y en los 60, subió un 58 por ciento. Sin embargo, en la década de 1970, el aumento fue mucho más bajo, con solo un 12,9 por ciento. Asimismo durante la década de 1940, la proporción de niños en edad escolar (7 a 12 años) incrementó de 66% en 1938 a 86% en 1950 (Molina, 2007).

Sin embargo, a partir de estos datos, puede decirse que antes de 1950, la construcción de nuevas escuelas fue insuficiente para satisfacer la demanda de cupos, sobre todo que impartieran en los grados más avanzados de primaria (V y VI grado,) lo que dificultó la incorporación total de muchos niños provenientes del sistema privado, en especial en las dos principales escuelas de la ciudad de Limón, que eran las más grandes y que recibían mayor cantidad de alumnos. Esta insuficiencia de cupos ocurrió en un contexto (décadas de 1930-1940) en el que aumentó la presión del Estado sobre los padres para que sus hijos abandonaran las escuelas privadas, a pesar de que solo se crearon cuatro escuelas públicas entre 1914 y 1940. Asimismo, fue un momento en el que también se aceleró el declive de estos centros educativos debido a la depresión económica, que afectó particularmente a la población afrocaribeña

desempleada de la UFCo o que vio sus ingresos reducidos. 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 (el crecimiento porcentual de la matrícula entre 1941 y 1950 fue aproximadamente 70.7%) 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; Nuestra Tarea, 1952*).

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 aplicarse debido a la falta de cupos de matrícula y maestros que eran nombrados tardíamente. Además, el artículo 2º de la Ley General de Educación Común respaldaba la no obligatoriedad de la asistencia escolar cuando no había escuelas públicas dentro de un radio de dos kilómetros, una situación común en Limón debido a las distancias y la geografía. Las autoridades educativas y la prensa en español argumentaban que los padres preferían enviar a sus hijos a escuelas privadas por sectarismo, asegurando que había suficientes escuelas públicas, pero persistió la falta de aulas para la inclusión de los afrocaribeños en las escuelas públicas, especialmente durante los períodos de mayor hostigamiento al sistema educativo privado.

A esto se le sumaba la pésima infraestructura de las escuelas existentes. Por ejemplo, en 1950, de las 26 escuelas de la provincia, se enseñaba en las siguientes condiciones: 8 en buenas condiciones, 7 en condiciones regulares y 11 en malas, lo cual, en comparación con el resto de las provincias, colocaba a Limón con el mayor porcentaje de escuelas en mal estado (MEP, 1950, p. 39). 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, que 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).

Además, otro problema a considerar es que, si bien existían escuelas, estas solo alcanzan hasta el segundo o tercer grado de escolaridad, debido a la falta de escuelas de primer orden (con los seis grados y la regularidad), lo que impedía completar la educación primaria y cumplir con el objetivo de propagar los atributos del costarricense, más allá del aprendizaje de la lengua castellana que agrupaba la mayoría de lecciones semanales (6) en comparación con las 8 lecciones del programa de las escuelas de primer orden (Ver Tabla 3). Sin embargo, pese a que fueron menos lecciones que lengua, los niños afrocaribeños recibieron tanto en la escuela de primer, segundo o tercer orden, la enseñanza de Geografía e Historia de acuerdo con el plan nacional, que incluía contenidos de historia patria, figuras políticas, el territorio nacional, sus límites, entre otros aspectos. En 1931, había 12 escuelas en Limón: 2 de primer orden y 10 de tercer orden; en 1941, se indicaron 15 centros educativos: 2 de primer orden, 3 de segundo orden y 10 de tercer orden; en 1951, había 26 escuelas: 4 de primer orden, 1 de segundo orden y 21 de tercer orden. Sin embargo las escuelas de primer orden acapararon la matrícula, ya que en 1941 el 50.2% de los matriculados estaba en una escuela de primer orden y en 1950 correspondía al 65% ([Secretaría de Educación Pública, 1934](#), p. 60; [Secretaría de Educación Pública de Costa Rica, 1941](#), p.17; [MEP, 1951](#), p.2; [Molina, 2007](#)).

Tabla 3.
Plan de estudios para las escuelas oficiales de tercer orden.

ASIGNATURA	NÚMERO DE LECCIONES SEMANALES DE I AL V GRADO
Matemáticas	5
Estudio de la Naturaleza y Educación agrícola	3
Lengua Materna	6
Geografía e Historia	2
Religión	2
Educación Física	2
TOTAL	20

Nota. Congreso Constitucional de la República de Costa Rica, 1945, p.84

Además, los datos aportados por [Molina \(2007\)](#), a nivel nacional entre el periodo 1891 y 1941, las de tercer orden mantuvieron su peso, disminuyendo únicamente de 73.5% a 71.2%. Además indica que la proporción de nacidos entre 1926 -1930 que ingresaron a la primaria y terminaron el sexto grado fue de 24,3% en el caso de los varones y 25,3% para las mujeres. Esto hacía que muchos niños asistieran a la escuela pública durante las décadas de 1930-1940 solo durante dos o tres años y, como sucedía con los afrocaribeños, una vez cumplida esa obligatoriedad, regresaran al sistema privado para completar los seis grados. Esto ocurrió en Cahuita, donde, si bien se construyó una escuela pública en 1930 y operó ininterrumpidamente, fue solo hasta finales de la década de 1940 cuando logró impartir los seis grados, es decir, la primaria completa ([Palmer, 1986](#)). Además, como agrega [Molina \(2007\)](#), específicamente sobre este grupo étnico se indica que la proporción de afrocaribeños nacidos entre 1940-1944 que ingresaron a la primaria y terminaron el sexto grado fue del 67,9%, mientras que la de aquellos nacidos entre 1975-1979 alcanzó el 86,7%. Esto nos indica que hubo mejoras en la oferta de los seis grados y en las condiciones para que los niños pudieran completar la primaria, entre ellas el crecimiento económico que comenzó a partir de 1950.

Castellanización 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, desde la década de 1930, mediante la asistencia a 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 que imponer la lengua nacional era una tarea difícil porque los niños se empeñaban en hablar inglés, mientras que la maestra insistía en enseñarles el español a la fuerza, lo que resultaba en un conflicto constante entre discentes y educadores. Asimismo, el problema reglamentario que afrontaban los docentes era la promoción de los niños de color, quienes dominaban perfectamente todas las materias, pero, debido a las dificultades del idioma, 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 las maestras, 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 y evitar conflictos con los maestros, 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; *Nuestra Tarea*, 1952). 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 teacher's task will be greatly helped. (*In Matters of our schools*, 1946, p.7)

Estas clases de preparación para la matrícula en la escuela oficial, al parecer, no se mantuvieron de forma continua, ya que en 1952 se reportó en la prensa la falta de cupos en las dos principales escuelas públicas de Limón (las escuelas Tomás Guardia y Rafael Iglesias) y en la Escuela de Cieneguita. Se continuó dando preferencia a los niños que dominaban el castellano frente a los niños de origen afrocaribeño, y las clases previas para que los niños de color aprendieran un castellano básico que permitiera su admisión continuaban siendo objeto de estudio por parte del Ministerio de Educación (*Nuestra tarea*, 1952). Esto fue complementado con la enseñanza del castellano a los padres, ya que, si ellos no lo hacían, 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 educativas*, 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, aunque también está asociada al cambio demográfico en el que la población blanca y mestiza supera en número a los negros y la menor demanda laboral del inglés por el traslado de la UFCO., 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 al 30%, respectivamente (Dirección General de Estadística y Censos de Costa Rica, 1953, p.34).

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. De acuerdo con Molina (2007; 2016), durante la primera mitad del siglo XX, los salarios de los maestros eran inferiores a los de los maestros de oficios especializados. En el caso de los docentes varones, tendían a desertar de los espacios rurales para buscar mejores puestos en las escuelas urbanas o a ascender a posiciones de dirección o administración. Por su parte, las docentes femeninas recibían salarios más bajos que los hombres, pero superiores a los de las obreras o artesanas. En este sentido, hubo una feminización de la profesión; de hecho, en 1928 representaron el 79% de los docentes. Sin embargo, las impresiones locales era que 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*, 1945). 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, en una profesión ejercida mayormente por mujeres, 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). En 1941, de los 81 docentes de primaria en Limón, 55 eran titulados (68%) y 26 aspirantes (32%) (Secretaría de Educación Pública de Costa Rica, 1941, p.21). No obstante, se planteó la posibilidad de preparar maestros afrocaribeños naturalizados para atender las escuelas más alejadas, que eran las más afectadas por estas renunciaciones (*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 origen afrocaribeño, 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 por parte de la prensa hispánica pues se creía que desconocían cómo enseñar la historia patria y la geografía nacional, lo cual dificultaba, desde su óptica, 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 con ese origen étnico con el objetivo de asumir la enseñanza en la región y evitar las renunciaciones, aunque siempre existió desconfianza en su capacidad para fomentar la identidad nacional en la enseñanza y comprender las corrientes pedagógicas. Además en la década de 1950 desde las jefaturas locales incentivaban nombrar docentes con orígenes afrocaribeños, con el fin de establecer un vínculo más estrecho y fortalecer las relaciones entre los maestros y los niños negros, asimismo para 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, 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 los historiadores coinciden en que, en el decenio de 1930, hubo un ambiente racista debido a varias causas, especialmente de índole económica (Soto-Quirós, 2006; 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 y blancos 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 prohibió 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 que no emitieran pasaportes a 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). Esto fue motivado por el temor a una posible “africanización” de esta área del territorio nacional, lo cual 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, 2007).

En ese marco, en cuanto a la nacionalización legal por naturalización, las facilidades para los afrocaribeños comenzaron a emerger con mayor claridad hasta 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. No fue sino 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 afrocaribeños nacidos en el país fueron inscritos automáticamente como costarricenses (Senior, 2007).

Esta contradicción fue manifestada por los afrocaribeños en los años 1930, cuando 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 el 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; sin embargo, sus padres enfrentaban, fuera de la escuela, una 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 una contradicción entre asimilarlos en la cultura nacional sin otorgarles los mismos derechos que a los blancos y mestizos por las construcciones históricamente arraigadas en torno a la raza que fueron reforzadas en la realidad social y legal. Esto provocaba su exclusión de la participación plena en la vida nacional hasta 1950. Esta separación fue identificada como un obstáculo para la nacionalización, ya que las autoridades educativas locales reconocieron como un problema “la segregación racial a veces presente en

las escuelas debido a los pre-juicios 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).

Todo esto reflejaban en las escuelas públicas y en la obstinación de los padres para inscribir a sus hijos en las escuelas privadas, a pesar de perder su principal motivo de existencia (aprendizaje del inglés) con la salida de la UFCo. La decisión de 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 aprendieran 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, 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 para hacer costarricense a esta población, 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). Esto dificultaba que los afrocaribeños decidieran adoptar plenamente estos elementos identitarios, y si lo hicieron, como el caso de la lengua castellana, fue forzosamente o como parte de la nueva realidad que debían afrontar, sin sentirse realmente costarricenses. En este contexto, por tanto, la escuela oficial carecía de efectividad y atractivo con que se vendió el discurso de hacerlos costarricenses al no estar integrada a una realidad social más amplia. 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 la naturalización de los padres tras la Ley Curling de 1955, que los afrocaribeños, al adquirir esos derechos cívicos y sociales, estuvieron dispuestos a adoptar el proyecto educativo de sentirse afro-costarricenses y a desistir del modelo de las primeras escuelas inglesas.

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, 1915, 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 el contexto de la década de 1930 a 1950, el Estado, ante el abandono de la UFCo del Caribe costarricense y con un contingente de población negra que no abandonaría el país, inicia la nacionaliza-

ción de los niños afrocaribeños mediante la educación. Así, el proceso de hacerlos costarricenses no solo se imitó a la vía legal (naturalizaciones), sino particularmente mediante la educación primaria para inculcarles el sentir nacional. En ese sentido, ante la imposibilidad de cierre arbitrario de las escuelas privadas, que todavía persistieron en los años de depresión económica, el Estado busca nacionalizar la enseñanza mediante la sujeción curricular y pedagógica para introducir elementos de la cultura escolar nacional y, con ello, facilitar la adopción de ciertos atributos que debían caracterizar a estos niños como costarricenses.

Se reconoció el papel de la educación pública y privada como un medio para transmitir el mensaje nacional y fomentar el sentido de pertenencia al Estado, mediante la enseñanza de la historia, la geografía, la lengua nacional y la educación moral en su aspecto patriótico, junto con los rituales y prácticas simbólicas que integran 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. Sin embargo, esta transformación llegó tarde, pues las escuelas privadas venían en franca decadencia, no solo debido a estas regulaciones pedagógicas y curriculares, sino también al abandono de la UFCo. de Limón, desapareciendo lo que constituyó una de las razones principales de la existencia de estos centros: aprender inglés para emplearse en la Compañía. Esto incidió en el número cada vez menor de estos centros educativos, que, a medida que avanzaba hacia la década de 1950, fueron desapareciendo, aunque algunas pocas se conservaron y continuaron operando, cada vez más, bajo la cultura escolar nacional.

También, se amplió el acceso en la escuela pública con la construcción de nuevas escuelas, que si bien experimento un estancamiento entre 1915-1940, recibieron a los niños afrocaribeños debido a la matrícula forzosa a la que fueron sometidos desde la mediados de la década de 1930, 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. Así el currículo de las escuelas públicas 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. Dentro de los rasgos de identidad nacional transmitidos en la enseñanza para nacionalizar a esta población se destacó la lengua castellana, que, sin duda, constituyó un elemento crucial en la nacionalización. Por ello, en el sistema educativo público se impuso su enseñanza, mientras que, en la escuela privada se introdujo a partir de 1957 de forma obligatoria en un tiempo escolar para su enseñanza, aunque algunas escuelas cuando buscaban su oficialización una década antes habían introducido el bilingüismo para evitar menor persecución por parte de la Secretaría de Educación.

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 Jamaiquino, 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 jamaiquino, 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 “nue-va 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. (1998). *Afro-Caribbean Schools in Costa Rica, 1934-1948* [Ph. D. Dissertation]. The University of Texas at Austin, Estados Unidos.
- 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 (1945). Ley N° 48. En *Colección de leyes, decretos, acuerdos y resoluciones de la República 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%20atlantico%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 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>
- 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/am-13%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>
- 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>
- Nuestra Tarea. (1952, 2 de febrero). *El Atlántico* <https://www.sinabi.go.cr/ver//biblioteca%20digital/periodicos/el%20atlantico/el%20atlantico%201952/bb-2%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>
- Molina, I. (2007). Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada). *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 2(8), 148-356 <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/18349/18539>
- Molina, I. y Palmer, S. (2003). Educando a Costa Rica. Alfabetización popular, formación docente y género. 1880-1950. EUNED
- Molina, I. (2016). La educación de Costa Rica de la época colonial al presente. EDUPUC, 2016.
- Mora, C. (1943). Las instituciones particulares de enseñanza. *Boletín de Educación*, 16(2), 1-32. <https://www.sinabi.go.cr/ver/biblioteca%20digital/revistas/boletin%20de%20educacion/boletin%20de%20educacion%201943/Boletin%20de%20educacion%20n.%202016.pdf>
- 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>
- 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. <https://inec.cr/wwwis/documentos/INEC/CensosBorrar/1927%20-%20Censo%20de%20Poblacion%20de%20CR/1927%20-%20Censo%20de%20Poblacion%20de%20CR.pdf>
- 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>

- Palmer, P. (1986). Wa'apin man. La historia de la costa talamanqueña según sus protagonistas. Instituto del Libro, Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.
- 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>

- Soto- Quirós, (2006). Un otro significante en la identidad nacional costarricense: el caso del in-migrante afrocaribeño, 1872-1926. Boletín AFEHC, 25, 1-32 https://www.afehc-historia-centroamericana.org/_articulos/portada_afehc_articulos31.pdf
- 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%20atlantico%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%20del%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%20del%20atlantico%201936/ff-6%20de%20junio.pdf>
- Secretaría de Instrucción Pública de Costa Rica (1910). Memoria de Instrucción Pública presentada al Congreso Constitucional por Ricardo Fernández Guardia. Tipografía Nacional. <https://www.asamblea.go.cr/sd/Memoriasgobierno/Memoria%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20P%C3%BAblica%201909-1910-1.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. <https://www.asamblea.go.cr/sd/Memoriasgobierno/Memoria%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20P%C3%BAblica%201928-1929-8.pdf>
- 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. (1941). Memoria de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al año 1941. Presentada al Congreso Constitucional por el licenciado Luis Demetrio Tinoco. <https://www.asamblea.go.cr/sd/Memoriasgobierno/Memoria%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20P%C3%ABlica%201941-1942-1.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. <https://www.asamblea.go.cr/sd/Memoriasgobierno/Memoria%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20P%C3%ABlica%201946-1947-1.pdf>
- 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/cmelenendez/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. <https://doi.org/10.15517/dre.v9i0.31430>