



LA ALFABETIZACIÓN POPULAR EN EL SALVADOR, NICARAGUA Y COSTA RICA: NIVELES, TENDENCIAS Y DESFASES (1885-1950) (*)

IVÁN MOLINA JIMÉNEZ (**)

RESUMEN. El presente artículo compara sistemáticamente la alfabetización de El Salvador, Nicaragua y Costa Rica entre 1885 y 1950, con el fin de identificar las principales tendencias de ese proceso, en particular, las referidas a las diferencias entre varones y mujeres, entre mundos urbanos y rurales y entre grupos sociales. La sección final del artículo explora el impacto de la alfabetización en las culturas populares de esos tres países centroamericanos.

ABSTRACT. This article compares the literacy process in El Salvador, Nicaragua and Costa Rica between 1885 and 1950. Its objective is to identify trends in the literacy process, especially the differences between men and women, urban and rural and throughout divergent social groups. Secondly, it discusses the impact of literacy in the popular cultures in these Central American countries.

El Ministro de Justicia, Instrucción Pública y Asuntos Eclesiásticos de El Salvador, Manuel Méndez, advertía en 1872:

«la importancia de la instrucción pública, como base indispensable de todo progreso y, especialmente, de instituciones políticas verdaderamente republicanas, es tan evidente, tan tangible que no necesito esforzarme inútilmente en demostrarla» (Lindo Fuentes, 1998, p. 143).

La expectativa de Méndez era ampliamente compartida por las jerarquías políticas e intelectuales liberales de América Latina, que veían en la educación un instrumento básico para superar la experiencia colonial y construir una sociedad secular, compuesta por individuos libres e iguales ante la ley, leales a la nación más que a la

Iglesia católica o a otras instancias corporativas (Hale, 1986, pp. 377-380). Las estadísticas escolares de fines del siglo XIX, pese a sus deficiencias, patentizan los límites de esa utopía educativa: en 14 de 18 países, el total de alumnos matriculados en primaria suponía menos de la tercera parte de la población en edad de asistir a la escuela (Newland, 1991, p. 359).

Los únicos casos en que la matrícula se aproximaba al 50 % de los niños en edad escolar —o incluso superaba esa proporción— eran los de Chile, Uruguay, Argentina y Costa Rica. La experiencia costarricense suponía un contraste decisivo con la de sus vecinos ístmicos, en particular con el desempeño educativo de Nicaragua y El Salvador, países donde, por cada niño inscrito en la escuela, había tres o cuatro

(*) Investigación financiada por la Universidad de Costa Rica y realizada en el Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericanas (CIICLA).

(**) Universidad de Costa Rica (San José).

que no lo estaban (Newland, 1991, p. 359; Burns, 1985, p. 65). El propósito de este artículo es analizar, con base principalmente en los censos de 1950, las diversas dimensiones de esa diferencia y en qué medida el desfase indicado se profundizó en la primera mitad del siglo xx.

FUENTES Y METODOLOGÍA

Los datos de alfabetos por sexo, espacio urbano y rural y grupo de edad que ofrecen los censos de 1950 permiten explorar,

retrospectivamente, el proceso de alfabetización popular en El Salvador, Nicaragua y Costa Rica (véanse los cuadros 1 y 2). ¿Cuáles son los sesgos de esta estrategia metodológica? El primero se deriva de que no era inusual que ciertas personas, especialmente los artesanos y obreros que vivían en las ciudades principales, aprendieran a leer y escribir ya adultos (Oliva, 1985-1986, pp. 129-149; Molina Jiménez, 1995, p. 136), por lo que no existe correspondencia entre el período en que se alfabetizaron y aquel en el que debieron –supuestamente– asistir a la escuela.

CUADRO I

Porcentajes de varones alfabetas en Costa Rica, Nicaragua y El Salvador según período de nacimiento y espacio urbano y rural (1885-1950)

Período de nacimiento	Varones urbanos			Varones rurales		
	CR	Nic	ES	CR	Nic	ES
1885 y antes	84,3	66,5	60,8	60,2	27,1	25,0
1886-1895	90,1	73,7	63,9	66,9	27,9	25,6
1896-1905	93,2	76,4	67,5	72,0	25,4	26,3
1906-1915	94,4	72,6	70,1	71,6	23,1	26,3
1916-1925	95,5	73,7	74,0	76,3	20,1	27,3
1926-1930	95,7	73,3	75,6	77,7	20,2	28,0
1931-1935	95,2	75,6	73,9	73,6	16,7	25,9
1936-1940	91,1	68,3	70,0	67,5	14,5	27,6
1941-1943	85,3	38,5	67,9	59,6	7,0	30,2

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos de El Salvador, 1954, p. 298; Dirección General de Estadística y Censos de Nicaragua, 1954, p. 188; Dirección General de Estadística y Censos de Costa Rica, 1975, pp. 267 y 269.

El efecto diferenciado de la mortalidad constituye un segundo sesgo: en los grupos de mayor edad, en particular después de los 50 años, los sectores medios y los acaudalados, los intelectuales y los profesionales (todos comúnmente alfabetas) podían estar ligeramente sobre-representados, dada la tasa de sobrevivencia menor de los pobres urbanos y rurales. Lo anterior era, particularmente, cierto en los casos de Nicaragua y El Salvador, países en los que, en contraste con el impulso que

el Estado costarricense le dio a la salubridad pública y a la atención médica desde fines del siglo xix (Palmer, 1998, pp. 311-332; Marín, 1995, pp. 65-108), las graves deficiencias sanitarias y hospitalarias coexistían con bajos jornales y pésimas condiciones de trabajo (Gould, 1990, pp. 21-45; Alvarenga, 1996, pp. 78-88 y 98-101; Lauria-Santiago, 1999).

Los dos sesgos ya identificados se añaden con la dificultad para interpretar, con precisión, los datos disponibles. El su-

CUADRO II

Porcentajes de mujeres alfabetas en Costa Rica, Nicaragua y El Salvador según período de nacimiento y espacio urbano y rural (1885-1950)

Período de nacimiento	Mujeres urbanas			Mujeres rurales		
	CR	Nic	ES	CR	Nic	ES
1885 y antes	74,2	63,9	44,9	44,9	16,5	11,8
1886-1895	82,5	64,6	46,4	56,2	16,0	11,2
1896-1905	87,1	63,3	48,2	65,4	17,1	12,2
1906-1915	90,0	63,9	52,1	67,7	16,8	13,8
1916-1925	93,3	68,0	59,9	74,3	16,7	17,7
1926-1930	94,3	71,3	64,5	77,1	18,7	20,0
1931-1935	93,9	74,7	68,3	76,6	20,0	25,8
1936-1940	92,5	69,3	69,4	70,9	17,4	29,2
1941-1943	85,6	38,6	66,8	60,1	7,6	29,2

Fuente: Ver Cuadro 1.

puesto básico de que los nacidos en un decenio dado se alfabetizaron en el próximo, no es completamente exacto. Los dos ejemplos extremos aclaran por qué: una persona que vino al mundo en 1896 e ingresó en la escuela a los ocho años, pudo aprender a leer y a escribir entre 1904 y 1905, es decir, dentro del mismo período en que fue dada a luz; a su vez, un individuo cuyo alumbramiento ocurrió en 1905 y se convirtió en escolar a los once años, sería alfabetizado a partir de 1916, por tanto en la década posterior, no en la inmediata a la de su nacimiento.

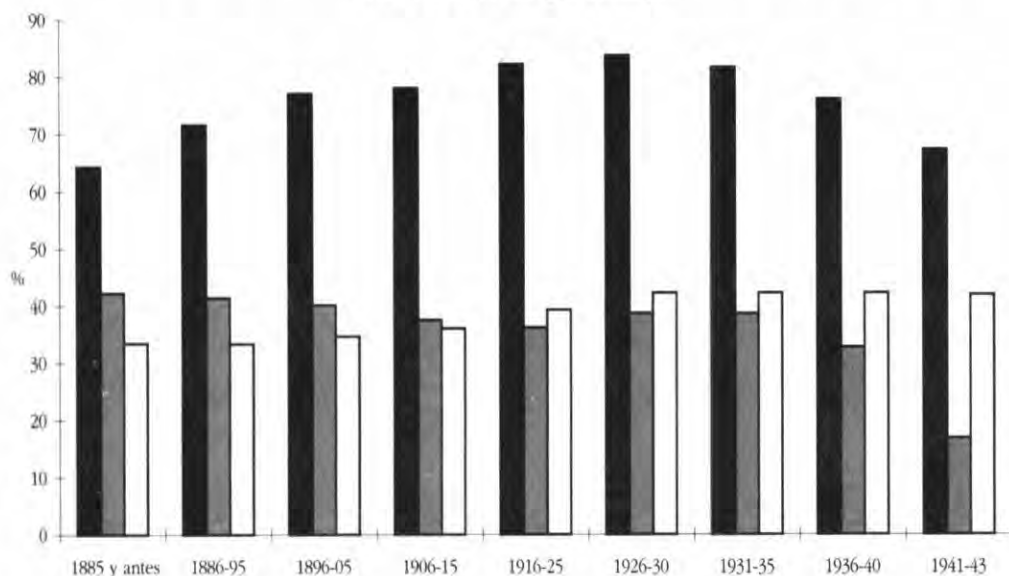
Lo expuesto es complicado todavía más porque un conjunto considerable de escolares, especialmente en el campo, aparte de ingresar tardíamente en la escuela (después de los 10 años), desertaban y volvían a empezar. La experiencia en el aula para una mayoría de niños y niñas de extracción popular, lejos de ser un proceso continuo, era uno fragmentario, en el cual el aprendizaje se alternaba con inserciones cortas o largas en los mercados laborales urbanos y agrícolas. El efecto de tal dinámica es visible en los porcentajes de alfabetización más bajos que, en los

tres países, caracterizaban a los jóvenes de 14 años y menos (los nacidos después de 1936 en los cuadros 1 y 2).

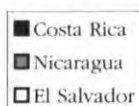
PROCESOS Y DESFASES

Las explicaciones anteriores destacan que las tendencias que se vislumbran en los cuadros 1 y 2, afectadas como están por los sesgos descritos, son aproximadas. Esto último, sin embargo, no supone desconocer la utilidad de unos datos que permiten trazar los patrones básicos de alfabetización en los tres países indicados. El Gráfico 1 brinda una visión de conjunto: en contraste con el alza constante que experimentó el alfabetismo en Costa Rica entre los nacidos en 1885 y antes, y los que vinieron al mundo entre 1926 y 1930, en Nicaragua la proporción de alfabetas disminuyó (con una leve recuperación a partir de las cohortes del lapso 1926-1935) y, en El Salvador, ascendió lentamente hasta estancarse en la década de 1920.

GRÁFICO I
Alfabetas según período de nacimiento en Costa Rica, Nicaragua y El Salvador (1885-1943). En porcentaje



Fuente: Ver Cuadro 1.



El mayor analfabetismo salvadoreño a comienzos del siglo xx expresaba los límites de un sistema escolar del cual el diplomático estadounidense, Dana Gardner Munro, señaló en 1918:

«las escuelas públicas han recibido menos atención que en algunos de los otros países. El Ministerio de Instrucción Pública, el cual cuenta con funcionarios muy capaces y bien preparados, ha hecho lo que ha podido con los escasos recursos a su disposición, pero el Gobierno no lo ha apoyado... Sólo cerca de un cuarto de los niños entre 6 y 14 años están recibiendo instrucción. Las escuelas, en la capital y en las ciudades más grandes, aunque pobremente equipadas y acondicionadas, hacen un excelente trabajo... En el campo, las oportunidades

educacionales son mucho más limitadas, dado que las escuelas rurales tienen apenas tres grados regulares... y hay poca oportunidad de que los niños reciban una educación secundaria...» (Munro, 1967, p. 110).

La principal diferencia entre Nicaragua y El Salvador, por un lado, y Costa Rica, por otro, fue el avance del alfabetismo rural alcanzado por este último país desde fines del siglo xix, especialmente visible en el caso de las mujeres. La proporción de alfabetas en el campo se elevó de 44,9 a 74,3% entre las nacidas en 1885 y antes y las que vinieron al mundo entre 1916 y 1925. El aumento de la alfabetización femenina (casi un 20%) y masculina (un 17,5%) en el agro, en el período indicado,

es un indicador del impacto de la reforma de 1885-1886, cuando el sistema educativo, bajo control municipal y fuertemente influenciado por la Iglesia católica, fue centralizado y secularizado (Fischel, 1987, pp. 111-187; González, pp. 31-34).

Los intelectuales liberales reformistas que dirigieron esa «modernización» de la instrucción pública tenían como objetivo, aparte de alfabetizar a los hijos de campesinos, artesanos y trabajadores, «civilizarlos», es decir, facilitar que se identificaran con la ideología del progreso, en su sentido capitalista y positivista, y que adscribieran, entre otros, los valores burgueses de la disciplina laboral, la ciencia, la higiene y el patriotismo (Molina Jiménez; Palmer, 1994, pp. 226-227)¹. Los sectores popula-

res, enfrentados con un proyecto orientado a transformar culturalmente a sus hijos, lo rechazaron con denuedo, apoyados por los eclesiásticos, opuestos a la secularización de la enseñanza.

El descontento popular se expresó en una baja en la matrícula escolar después de 1886 y en el apoyo que tuvo el candidato apoyado por la Iglesia en la campaña electoral de 1889. La victoria de la oposición en tal contienda, consolidada tras el levantamiento del 7 de noviembre de ese año que casi culminó en una guerra civil, abrió un espacio para efectuar «ajustes» al proyecto educativo liberal y, a partir de 1891, el total de alumnos matriculados volvió a ascender (Matarrita, 1986, p. 136). Los cuadros 1 y 2 evidencian los

CUADRO III

Porcentaje de diferencia entre el alfabetismo de varones y mujeres urbanos y rurales en Costa Rica, Nicaragua y El Salvador por períodos seleccionados

Período de nacimiento	Costa Rica			
	VU/VR	MU/MR	VU/MU	VR/MR
1885 y antes	24,1	29,3	10,1	15,3
1926-1930	18,0	17,2	1,4	0,6
Diferencia	+6,1	+12,1	+8,7	+14,7
	Nicaragua			
	VU/VR	MU/MR	VU/MU	VR/MR
1885 y antes	39,4	47,4	2,6	10,6
1926-1930	53,1	52,6	2,0	1,5
Diferencia	-13,7	-5,2	+0,6	+9,1
	El Salvador			
	VU/VR	MU/MR	VU/MU	VR/MR
1885 y antes	35,8	33,1	15,9	13,2
1926-1930	47,6	42,6	11,1	6,1
Diferencia	-11,8	-9,5	+4,8	+7,1

Siglas: VU = varones urbanos, VR = varones rurales, MU = mujeres urbanas, MR = mujeres rurales.

Fuente: Ver Cuadro 1.

(1) Para un comparación con los liberales reformistas argentinos, véase: Zimmermann, 1995.

dos desfases principales que caracterizaban al alfabetismo costarricense de fines del siglo XIX: el que separaba el urbano del rural y el masculino del femenino (especialmente en lo tocante a las mujeres del campo).

El esfuerzo por disminuir esas brechas, de acuerdo con el Cuadro 3, fue más exitoso en cuanto a equiparar las diferencias de género que las vinculadas con la división geográfica. La ventaja de los varones urbanos sobre los rurales, entre los nacidos en 1885 y antes, y los venidos al mundo en el quinquenio 1926-1930, bajó de 24,1 a 18%, y la que separaba a las mujeres urbanas de las del agro se redujo de 29,3 a 17,2%. El desfase entre el alfabetismo masculino y el femenino, en contraste, descendió de 10,1 a 1,4% en las ciudades, y de 15,3 a 0,6 % en el campo.

La equiparación descrita se acentuó a partir de 1906-1915 (véanse los cuadros 1 y 2), cuando aprendieron a leer y a escribir los nacidos entre 1896 y 1905. El alza que experimentó la alfabetización popular en la década especificada es congruente con otros indicadores educativos: en comparación con 1906, para 1915 el número de escuelas había crecido en un 8%, el de maestros en un 38,2% y el de alumnos matriculados en un 47% (Dirección General de Estadística y Censos de Costa Rica, 1960, p. 83). El gasto en instrucción pública, como proporción del presupuesto nacional, osciló entre un máximo del 14,4% en 1914 y un mínimo del 11,3% en 1911, porcentajes más bajos que los de inicios de la década (un 16,6% en 1901 y un 16,8 en 1904) (Román, 1995, pp. 73-75), pero superiores a los de países como México, Uruguay y Argentina (Newland, 1994, pp. 449-467). El período indicado se caracterizó, además, por el ascenso al poder de tres presidentes que impulsaron, con especial énfasis, las políticas sociales del Estado costarricense: Cleto González Víquez, Ricardo Jiménez Oreamuno y Alfredo González Flores (Palmer, 1995, pp. 75-85).

El incremento en la alfabetización de varones y mujeres urbanos y rurales se prolongó por casi 30 años: en efecto, es visible una leve baja en el alfabetismo de los nacidos en el quinquenio de 1931-1935. El contexto en que se produjo ese descenso estuvo definido por la crisis de 1930 y el cierre, a partir de 1939, de los mercados europeos para el café costarricense, tras el estallido de la Segunda Guerra Mundial. Este ciclo económico, al intensificar los procesos de diferenciación social y de empobrecimiento (Briceño y otros, 1998), fue un trasfondo propicio para el alza experimentada, en esos años, por el analfabetismo (un aumento que probablemente se concentró en los sectores más pobres de la ciudad y el campo).

Los nacidos en Nicaragua a fines del siglo XIX, y que asistieron a la escuela durante la administración de José Santos Zelaya (1893-1909), se beneficiaron del impulso que la dictadura dio a la alfabetización popular. El período posterior a la caída de este caudillo, definido por los conflictos entre liberales y conservadores, la intervención estadounidense y la lucha de Sandino, fue poco favorable para que el alfabetismo avanzara. La tendencia a la baja o al estancamiento en la proporción de alfabetas únicamente fue superada por los que vinieron al mundo entre 1931 y 1935 (véanse los cuadros 1 y 2), pese a las dificultades provocadas por la crisis de 1930 y el inicio de la guerra en Europa.

La variación en la tendencia exige, sin embargo, ser precisada en dos sentidos. Las mujeres urbanas venidas al mundo entre 1916 y 1925, la mayoría de las cuales asistió a la escuela en la década de 1920, incrementaron su alfabetismo de manera sistemática hasta el período 1931-1935, un avance quizá vinculado con el temprano feminismo de esa época (González, 1997, pp. 199-200). El caso contrario fue el de los varones rurales, cuyo analfabetismo creció ya en los nacidos entre 1896 y 1905. El contraste, en el agro, entre la alfabetiza-

ción femenina levemente en alza, y la masculina en descenso, sugiere que fueron los hombres los más perjudicados por las dificultades económicas y los conflictos sociales y políticos de la Nicaragua posterior a Zelaya.

El Cuadro 3 evidencia que, como Costa Rica, Nicaragua logró disminuir las diferencias de género en cuanto a la alfabetización pero, en contraste con su vecino del sur, fracasó en reducir el analfabetismo agrario. Entre los nacidos en 1885 y antes, y los venidos al mundo en el quinquenio 1926-1930, la ventaja de los varones urbanos sobre los rurales subió de 39,4 a 53,1%, y la que separaba a las mujeres urbanas de las del agro se elevó de 47,4 a 52,62 %. El desfase entre el alfabetismo masculino y el femenino, a su vez, descendió de 2,6 a 2,0 % en las ciudades, y de 10,6 a 1,5 % en el campo.

La experiencia de El Salvador se asemejó, en cierto sentido, a la de Nicaragua: el alfabetismo urbano, masculino y femenino, creció lentamente entre los nacidos en 1885 y antes, y los de la cohorte 1906-1915; en el agro, en contraste, la proporción de los que aprendieron a leer y escribir, prácticamente, se estancó en el período especificado. El avance más destacado fue logrado por los venidos al mundo entre 1916 y 1930, en particular las mujeres, quienes se beneficiaron del mayor interés por la educación (aunque no, necesariamente, de un apoyo financiero correspondiente, como se verá más adelante) que caracterizó al Estado salvadoreño a partir de la década de 1920 (Alfaro Jovel, 1940, pp. 56-69) y, en particular, tras el levantamiento popular y la masacre de 1932, cuando la instrucción fue conceptuada como un instrumento para combatir el comunismo. El *Diario del Salvador*, en efecto, informaba el 10 de febrero de 1932 que las autoridades escolares estaban

«...trabajando activamente en la creación de nuevas escuelas nocturnas y en la reforma de ellas mismas con el objeto de hacer una profusa y sólida enseñanza de conocimientos cívicos, así como, los deberes y obligaciones de los ciudadanos para con el Estado. El propósito... es el de emplear las escuelas nocturnas como una cátedra desde donde realizar una larga y bien meditada campaña en contra de las tendencias comunistas» (*Diario del Salvador*, 10 de febrero de 1932, p. 3)².

El 12 de marzo, más de un mes después, el *Diario del Salvador* volvía sobre el tema de la educación, al indicar que «un gran ejército de maestros» pondría «fin al analfabetismo». Esto se lograría mediante «un vasto plan para el establecimiento de escuelas rurales (el cual permitiría) desanalfabetizar (sic) a los pueblos de la república». El periodista —al hacerse eco de lo afirmado por las autoridades escolares— consideraba que de ejecutarse tal proyecto

«en el próximo año, dentro de tres años, tendremos desanalfabetizados (sic) a centenares de miles de niños y adultos en los campos, caseríos y pueblos, y, si esta misma labor la continúan los futuros gobiernos, dentro de muy pocos años, nuestro país estará a la altura, en ese sentido, de los más adelantados del continente» (*Diario del Salvador*, 12 de marzo de 1932, p. 1).

La esperanza anterior no se cumplió. La ventaja lograda por las mujeres, señalada anteriormente, fue consolidada por las nacidas entre 1931 y 1940, un dato que sugiere que, en el contexto de las dificultades económicas de esa época, se incrementó la deserción escolar de los varones. El Cuadro 3 confirma esta tendencia: al igual que en Nicaragua, en El Salvador, se redujo el desfase entre el alfabetismo femenino y masculino en la ciudad y el campo pero se incrementó el desfase entre la proporción de alfabetas urbanos y rurales. La brecha de género, sin embargo, era más alta en el

(2) Véase también: Ching; Tilley, 1998, pp. 151-152; López Bernal, 1998, pp. 250 y 266-269.

caso salvadoreño que en sus contrapartes costarricense y nicaragüense, una tendencia fomentada por la legislación del siglo XIX que declaró obligatoria la asistencia de los niños a la escuela, en tanto que dejó la de las niñas a discreción de sus padres (Lindo Fuentes, 1998, p. 137).

La desventaja femenina salvadoreña se vislumbra mejor comparativamente. La participación de las niñas en la matrícula escolar en Costa Rica se elevó de 22,4 a 44,3 % entre 1872 y 1883 (Molina Jiménez; Palmer, 2000, p. 34); en cambio, en El Salvador, esa proporción ascendió de 24,1 a 40,8 % entre 1882 y 1891 (Burns, 1985, p. 65; Barberena, 1892, p. 92)³. La queja formulada por C. Gustavo Urrutia, más de 40 años después, sugiere que el desfase descrito persistía: en un artículo publicado en *Diario Nuevo* en enero de 1934, se lamentaba de que

«...las (escuelas de niñas) que existen (en San Salvador) ya no son suficientes para dar cabida a tantísima niña que necesita educación» (Urrutia, 1934, p. 3).

Los censos de 1950 confirman la tendencia expuesta: por cada 100 mujeres alfabetizadas de 20 años y más, había 98 varones costarricenses y 93 varones nicaragüenses de su misma condición; en contraste, esa proporción era de 122 hombres en la patria del filósofo social Alberto Masferrer. El superior desfase de género que existía en El Salvador se expresó, a su vez, en una más limitada feminización de la ocupación docente: en efecto, en tanto en la Costa Rica de 1928 las maestras representaban un 78,1 del total de educadores, las salvadoreñas suponían un 68,3 % en 1934 (Urrutia, 1934, p. 3; Apuy Medrano, 1995, p. 225)⁴.

¿Por qué entre los nacidos en 1885 y antes la ventaja que separaba a los varones urbanos de sus contrapartes femeninas era mayor en Costa Rica (un 10,1%) que en Nicaragua (un 2,6 %)? La diferencia se explica porque, una vez que la alfabetización empezaba a popularizarse, en una primera fase tendía a incrementarse la distancia entre el alfabetismo masculino y el femenino. Este desequilibrio era fomentado por la tendencia de las familias de extracción popular, cuyos recursos eran escasos, a privilegiar la escolarización de sus hijos más que la de sus hijas, en un contexto en el cual la figura del varón proveedor era destacada por la ideología patriarcal prevaleciente (Rodríguez, 1999, pp. 147-182).

La preferencia familiar por alfabetizar a los hijos, aparte de lo ideológico, era una estrategia para enfrentar los condicionamientos de un mercado laboral que permitía a los varones una inserción más temprana y les ofrecía mayores opciones ocupacionales⁵. El niño que aprendía a leer y a escribir podía incorporarse mejor al universo laboral y, por tanto, convertirse en una importante fuente de ingresos para la familia. El empleo disponible para las hijas, además de ser menor y menos diversificado y remunerado, se asociaba usualmente con actividades domésticas (lavar, cocinar y otras por el estilo) (Mora, 1994, pp. 136-152), para cuyo ejercicio alfabetizarse no era una circunstancia imprescindible.

El desequilibrio descrito era estimulado también por el Estado que, en cuanto a la infraestructura escolar, priorizaba la

(3) El caso de Honduras era todavía más crítico que el salvadoreño: en 1901, de 28.026 alumnos matriculados en primaria, la proporción de niñas ascendía a 35,5 %. *El Pabellón de Honduras*, Tegucigalpa, 11 de enero de 1902, p. 2.

(4) Véase también: Molina Jiménez; Palmer, 2000, pp. 103-128. La proporción de maestras en Nicaragua ascendía a 73 % en 1944. Ebaugh, 1947, p. 14.

(5) Para un excelente análisis al respecto, véase: Lassonde, 1996, pp. 839-870.

apertura de locales para niños más que para niñas: en términos económicos y políticos, tenía precedencia alfabetizar a los trabajadores y votantes del porvenir (las mujeres no tenían derecho al sufragio). La experiencia de Costa Rica es elocuente: la diferencia a favor de las escuelas de varones disminuyó de 40 a 20 establecimientos entre 1872 y 1883 (Muñoz, 1988, p. 312)⁶, y a, únicamente, tres en 1902. Pero la brecha se volvió a ampliar en 1903, cuando se abrieron 69 centros de enseñanza nuevos, de los cuales sólo 29 eran para el alumnado femenino (Secretaría de Instrucción Pública de Costa Rica, 1904, p. 113)⁷.

La preocupación de las familias de origen popular por apoyar una mayor permanencia de sus hijas en el sistema escolar empezó a acentuarse a inicios del siglo xx, cuando el mercado laboral para las mujeres jóvenes se amplió y diversificó. Los principales factores que favorecieron este proceso fueron el abandono creciente de la ocupación de maestro por parte de los varones (con la consiguiente feminización de la enseñanza primaria) y, en un contexto de expansión de la economía urbana y del aparato estatal, la apertura de opciones de empleo femenino en actividades como la tipografía, la telefonía, la contabilidad, la taquigrafía y la telegrafía (Apuy Medrano, 1995, pp. 145-246).

La inserción en ese atractivo mercado laboral era más exitosa en tanto mayor fuera el nivel educativo de las aspirantes que, como mínimo, debían terminar el sexto grado y, dado el caso, cursar algún año de colegio. Este condicionamiento fue un estímulo para que ciertas familias de

extracción popular apoyaran una mayor permanencia de sus hijas en el sistema escolar, ya que una temprana deserción sólo supondría ejercer ocupaciones de muy bajo ingreso. El caso de los varones era distinto, ya que sus más amplias, variadas y ventajosas opciones de empleo, como aprendices, los alentaban tempranamente a abandonar la escuela.

El censo municipal de la ciudad de San José de 1904 descubre ya que de 656 varones, con edades entre 12 y 14 años y en los que se pudo determinar su ocupación, 203 (un 30,9 %) trabajaban y los demás eran escolares; en las mujeres de ese mismo grupo de edad, la proporción de las que laboraban suponía un 22,1 % (105 de 376 niñas y adolescentes). Entre los 15 y 17 años, quienes devengaban un salario (419 de 619 muchachos y 233 de 380 muchachas) representaban un 67,7 y un 61,3%, respectivamente, de los y las jóvenes de esas edades (Acuña Ortega; Molina Jiménez, 1992-1997)⁸. El contraste es evidente: a la más amplia inserción masculina en el mercado laboral juvenil, se contraponía una mayor permanencia femenina en el sistema educativo.

La deserción masculina se visualiza, con más precisión, al considerar su trasfondo familiar: en los hogares regidos por madres solteras, que figuraban entre los más pobres del San José de 1904, trabajaba el 55,5 % de los niños y jóvenes con edades entre 12 y 14 años (los demás eran estudiantes), y todos los que tenían entre 15 y 17 años (Briceño y otros, 1998, p. 157). El censo de 1927 ofrece un cuadro muy distinto de las familias de Amón, un

(6) El desfase entre las escuelas de varones y las de niñas era especialmente agudo en la Nicaragua de 1872: en ese año, existían 92 establecimientos masculinos y 9 femeninos, en tanto que para Costa Rica las cifras eran, respectivamente, 59 y 19. Lévy, 1873, p. 362.

(7) El número de escuelas mixtas se elevó de 75 a 81 entre 1902 y 1903.

(8) La proporción de trabajadoras en ambos grupos de edad aumentaría de considerarse, entre las ocupadas, a las hijas de familia que declararon ser de oficios domésticos; sin embargo, para analizar con mayor precisión el mercado laboral juvenil, conviene descartarlas, ya que en tales casos esa ocupación era usualmente de carácter familiar y no asalariado, y muchas de esas niñas y jóvenes cursaban los últimos grados de escuela o los primeros años de colegio.

barrio josefino con una fuerte presencia burguesa: la proporción de varones que estudiaba era de un 100% para los que tenían entre 12 y 13 años, oscilaba entre un 70 y un 90% de los muchachos de 14 a 16 años, y fluctuaba entre un 25 y un 50% de los ubicados entre los 17 y los 20 años (Quesada Avendaño, 1998, p. 103).

La escasa ventaja del alfabetismo masculino sobre el femenino, entre los nacidos en 1885 y antes en la Nicaragua urbana, se podría explicar por dos razones que, más que excluyentes, son complementarias. La primera es que, durante la etapa en la cual el proceso de alfabetización es todavía popularmente limitado, es, porcentualmente, mayor el peso de las familias de extracción media y acaudaladas en la proporción de alfabetas. La segunda consiste en que los progenitores del origen social especificado procuraban que tanto sus hijos como sus hijas se alfabetizaran: en efecto, el que estas últimas aprendieran a leer y escribir era un componente decisivo de su distinción e identidad de clase⁹.

Los datos de los cuadros 1 y 2 permiten vislumbrar la dinámica anterior en la ciudad y en el campo nicaragüenses. La ventaja del alfabetismo masculino sobre el femenino, en las áreas urbanas, se elevó de 2,6 a 13,1 % entre los nacidos en 1885 y antes, y los venidos al mundo en el decenio de 1896-1905. El acceso creciente a la escuela que tuvieron los sectores populares urbanos se expresó en un decisivo ascenso en la desigualdad de género, evidencia de que el Estado y las familias priorizaron la alfabetización de los niños más que la de las niñas. Este desfase sólo empezó a disminuir en la cohorte de la década de 1916-1925.

El campo fue escenario de un proceso muy distinto. La ventaja a favor del alfabetismo masculino cayó de 10,6 a 1,5% entre

los nacidos en 1885 y antes, y los venidos al mundo en el quinquenio de 1926-1930 (véase el Cuadro 3). El trasfondo de esta equiparación fue, sin embargo, una leve alza en la proporción de mujeres alfabetas y una baja significativa en la de varones alfabetizados (véanse los cuadros 1 y 2). El descenso en la desigualdad de género, en la Nicaragua rural de 1950, expresaba, por tanto, que aprender a leer y escribir era privilegio de los sectores medios y acaudalados del agro.

Las amplias disparidades entre la alfabetización masculina y femenina en El Salvador sugieren que la educación de las niñas, incluso entre familias que podían sufragar el costo de sus estudios, fue poco apreciada (especialmente en el campo). Las razones de esta especificidad, quizá, se vinculaban con el predominio de una ideología patriarcal más autoritaria que la que prevalecía, por ejemplo, en Costa Rica, la cual se expresó incluso en la legislación escolar salvadoreña, que dejaba la instrucción de las niñas a discreción de sus padres. Munro, durante su estancia en San José en 1914, destacaba ya las diferencias en el comportamiento de las jóvenes capitalinas costarricenses:

«las muchachas eran más emancipadas que en otros países centroamericanos; muchas de ellas tenían trabajos en oficinas gubernamentales o como maestras. No había necesidad de una chaperona cuando salían conmigo, siempre en grupos de dos o tres, y, aún, muchachas bastante jóvenes parecían libres de salir con otras muchachas, acompañadas a menudo por hermanos o primos» (Munro, 1983, p. 9)¹⁰.

El avance que experimentó la alfabetización urbana en Nicaragua y El Salvador es evidente en cuanto a los nacidos en el decenio de 1926-1935. La mayoría de este grupo, en el caso nicaragüense, empezó a asistir a la escuela en la etapa inicial de la

(9) Véase un caso similar en: Reeder, 1998, p. 105.

(10) Para El Salvador, véase: Lindo Fuentes, 1998, p. 144.

dictadura somocista, es decir, en una fase anterior al alza en el gasto educativo, que se elevó de un 6,7 a un 10% del presupuesto nacional entre 1944-45 y 1945-46 (Walter, 1993, pp. 87 y 183)¹¹. Lo que este dato sugiere es que la estabilidad política que supuso el ascenso de Somoza al poder en 1936 fue un factor que propició el aumento del alfabetismo de varones y mujeres en el universo urbano. La sociedad salvadoreña, durante el período de Hernández Martínez, fue escenario de una experiencia parecida, aunque un incremento significativo en el presupuesto educativo se dio únicamente tras la caída del régimen (subió de 2.8 a 12 millones de dólares entre 1949 y 1959) (Knut; Williams, 1997, p. 42).

El estancamiento o la disminución del alfabetismo en el agro, aparte de evidenciar el costo social y cultural de ambas dictaduras, patentiza que, pese a los aumentos que experimentó el presupuesto escolar, la inversión en tal área no fue prioritaria en esos países. El gasto educativo per cápita, entre 1948 y 1949, fue de 3,2 dólares en Costa Rica, de 1,4 dólares en El Salvador y de 1,2 dólares en Nicaragua; tales desfases persistían diez años después: el promedio salvadoreño alcanzaba los 4,7 dólares en 1959, pero el costarricense ascendía ya a 11,8 dólares por habitante en 1961¹².

El último aspecto de los cuadros 1 y 2 que es oportuno destacar son los datos de alfabetización de las personas de 14 años y menos, que vinieron al mundo a partir de 1936. La mayoría de los niños y jóvenes de esas edades, en la Costa Rica de 1950, sabían ya leer y escribir o estaban en vías de aprender tales destrezas. El caso de Nicaragua era todo lo contrario, especial-

mente en cuanto a los párvulos de 7 a 9 años (los nacidos entre 1941 y 1943). El ingreso tardío a la escuela, que contribuía a elevar la proporción de analfabetas, prevalecía en las ciudades y campos nicaragüenses todavía a mediados del siglo xx.

El Salvador ofrecía, en cuanto a los niños y niñas del grupo de edad ya indicado, un cuadro similar al de la Costa Rica urbana; pero, en el agro, la situación era muy distinta, ya que el porcentaje de alfabetizados era similar (o ligeramente mayor, como en el caso de los varones rurales) al de la cohorte de los nacidos entre 1936 y 1940. La temprana incorporación a la escuela que se desprende de estos datos destaca otra vez que eran los hijos y las hijas de las familias acomodadas del campo los que conformaban el grueso de la matrícula escolar, a despecho de lo que proponía el «mínimum vital» defendido por Masferrer entre 1928-1929 (Racine, 1997, pp. 209-237; Burns, 1984, pp. 309-310).

EPÍLOGO: ALFABETIZACIÓN Y CULTURAS POPULARES

El estudio de los procesos de alfabetización abre vías para investigar, desde otras perspectivas, las culturas populares de Costa Rica, Nicaragua y El Salvador, en particular, sus especificidades urbanas y rurales, y sus conflictos con el Estado, la Iglesia católica y las jerarquías sociales e intelectuales. La defensa de su identidad étnica, por parte de los indígenas nicaragüenses y salvadoreños, tiene un cierto paralelo en la oposición de los artesanos y campesinos costarricenses a que sus hijos e hijas fueran alfabetizados con base en un programa liberal que no compartían,

(11) El gasto educativo en El Salvador representó un 6,3 % del presupuesto nacional entre 1913 y 1922, una proporción similar a la de Nicaragua en la década de 1930. López Bernal, 1998, p. 66.

(12) El gasto per cápita está expresado en dólares corrientes de los años indicados. El cálculo se efectuó con base en: Walter, 1993, pp. 75, 87, 181 y 183; Walter; Williams, 1997, p. 42; Román, 1995, p. 81; CELADE, 1997, p. 429; y Gutiérrez, 1979, p. 146.

por estar diseñado para transformar su cultura en un sentido secular y positivista.

Los sectores populares, en los tres países, valoraban, sin duda, las ventajas de la alfabetización, pero de una que fuera respetuosa de su identidad y su cultura; de lo contrario, la rechazarían. Lo usual era que, cuando tal oposición se daba, se viera como evidencia del atraso de los indígenas en Nicaragua (Toledo de Aguerri, 1933, p. 328), del «populacho» en El Salvador (Lindo Fuentes, 1998, pp. 143-144), y de la profunda ignorancia campesina y artesana, en Costa Rica (Fischel, 1987, p. 195)¹³. La resistencia, sin embargo, podía tener una base muy distinta: el descontento de los padres con una educación que, aparte de limitar el aporte de hijos e hijas a la economía doméstica, los exponía a cambios culturales que podían trastornar comunidades y familias, al alterar las relaciones de poder y la vida cotidiana¹⁴.

El proyecto de los políticos e intelectuales liberales de alfabetizar a los sectores populares con el fin de «civilizarlos» propició, sin duda, resultados muy diversos. La resistencia a enviar a sus hijos a la escuela fue parte de la estrategia utilizada por la comunidad de Nahuizalco, en El Salvador de 1853, para defender su identidad étnica (Lindo Fuentes, 1998, p. 145); en contraste, los indígenas de Jinotega y Matagalpa, en la Nicaragua de finales del siglo XIX, descubrieron, en la educación, una vía para reivindicar mejor sus intereses, por lo que financiaban su propia infraestructura escolar y ansiaban ampliarla (Gould, 1997, pp. 104-105). La alfabetización popular, en principio conceptuada para difundir y avanzar el credo liberal, podía, aun en caso de ser exitosa, tener el efecto contrario,

ya que quienes aprendían a leer y a escribir eran libres de utilizar tales destrezas con propósitos opuestos a los predicados por los ideólogos del progreso.

Los campesinos, artesanos y obreros costarricenses, crecientemente alfabetizados, compartieron la cultura impresa y la esfera pública con sus superiores sociales, a quienes se enfrentaron competentemente en esas áreas. Los alfabetas populares desafiaron sin demora a sus mentores liberales al convertirse, desde finales del siglo XIX, en consumidores por excelencia de los tempranos productos culturales de masas: el teatro, el cine, la prensa sensacionalista, el deporte, la literatura piadosa, de aventuras y del corazón, la música «arraballera» y, a partir de la década de 1930, la radio (Palmer, 1994, p. 223; Acuña y otros, 1996; Urbina Gaitán, 1996; Marín, 1996; Fumero, 1996; Enríquez, 1998; Quesada Avendaño, 1998, pp. 172-258.). El Estado y las jerarquías intelectuales fueron incapaces de controlar ese proceso, el cual propició, en diversas ocasiones, revalorizaciones de las creencias, costumbres, valores, intereses y tradiciones de los de abajo (Molina Jiménez, 1996, pp. 63-72; Molina Jiménez; Palmer, 1994, pp. 167-190)¹⁵.

La influencia estratégica de la cultura de masas se aprecia mejor cuando se considera que, en Costa Rica, Nicaragua y El Salvador, la mayoría de la población que asistía a la escuela, concurría un máximo de dos o tres años. El carácter limitado de la experiencia escolar destaca que, en la apropiación de valores por niños y jóvenes, jugaban un papel básico la familia, la comunidad y la Iglesia (la católica y las de otro tipo) pero, también, todo el conjunto de productos ofrecidos por un mercado

(13) Para una crítica de Fischel, véase: Molina Jiménez; Palmer, 2000, pp. 69-71.

(14) El papel jugado por las comunidades en el proceso escolar es uno de los temas centrales de las investigaciones recientes sobre la educación en México. Véase: Thompson, 1994, pp. 19-36; Loyo, 1994, pp. 247-260. Rockwell, 1994, pp. 170-208. Vaughan, 1997, pp. 47-188. Para un caso argentino, véase: Szuchman, 1990, pp. 109-138.

(15) Para una interesante comparación con una experiencia mexicana, véase: Bartra, 1994, pp. 301-325.

cultural que se expandía y diversificaba¹⁶. El peligro de esto último fue advertido ya por el profesor costarricense Luis Felipe González Flores, en mayo de 1932:

-hoy, si fuera posible levantar una encuesta en las escuelas, principalmente en las elementales (es decir, las que impartían sólo primero y segundo grado), se llegaría a una conclusión impresionante. Preguntando a miles de niños cuál es su héroe predilecto, citarían probablemente y nos hablarían con más gusto del gracejo Chaplin, del vulgarísimo Gibson, del dandy Valentino o de alguna de esas estrellas que no corresponden al concepto de mujer distinguida, en vez de un Lincoln, un Shakespeare...» (González Flores, 1932, p. 489).

El grado en que los sectores populares de Nicaragua y El Salvador (mestizos más que indígenas) lograron conquistar espacios en el mundo impreso y en la esfera pública es un tema que empieza ya a ser avizorado en investigaciones que exploran los periódicos y los clubes sociales obreros (Centeno Zapata, 1988, pp. 100-108; Lobato Blanco, 1997, pp. 19-29; López Bernal, 1988, pp. 100-115 y 171-186)¹⁷. El impacto de la cultura de masas y, en especial, del deporte sobre las identidades colectivas, es otro tópico que comienza a abrirse paso (McGehee, 1996; López Bernal, 1998, pp. 176-179). El valor de estos esfuerzos, sin embargo, es limitado todavía por la falta de una perspectiva teórica que incorpore sistemáticamente, junto al concepto de clase, los de género, región y etnia.

El examen de la alfabetización popular es clave para entender el éxito desigual con el que los campesinos, artesanos y obreros de Costa Rica, Nicaragua y El Sal-

vador se insertaron en el mundo impreso y en la esfera pública de tales países, y las opciones que les ofreció la temprana cultura de masas para revalorizar sus identidades colectivas (en términos étnicos, de género, de clase o regionales). La importancia de esta problemática se evidencia, de nuevo, al considerar el período posterior a 1950, cuando las sociedades centro-americanas vivieron profundas transformaciones, cuyos alcances empezaron a ser visibles a fines del siglo xx.

El alfabetismo de la población de 15 años y más ascendía, en 1995, a un 94,8 % en Costa Rica (un 14,8 % más que en 1950), a 71,5 % en El Salvador (un 33,1 % más que en 1950) y a 65,7 % en Nicaragua (un 27,3 % más que en 1950). La diferencia entre varones y mujeres era de 0,3 y de 2,0 % a favor de estas últimas en los casos costarricense y nicaragüense; en suelo salvadoreño y, en concordancia con una tradición de largo plazo ya analizada, la ventaja de los alfabetas masculinos era de 4,7%¹⁸. Los desafíos escolares planteados por el siglo xix esperan, sin duda, su satisfacción definitiva en el xxi, en un istmo todavía dominado por la desigualdad social y la incertidumbre.

BIBLIOGRAFÍA

- ACUÑA ORTEGA, V. H.; MOLINA JIMÉNEZ, I.: «Base de datos del Censo Municipal de San José de 1904». San José, Centro de Investigaciones Históricas de América Central, 1992-1997.
- ACUÑA, GILBERT Y OTROS: «Exhibiciones cinematográficas en Costa Rica (1897-

(16) El proceso de apropiación cultural por parte de los sectores populares se discute en: Hoggart, 1992. Véase también: Chartier, 1988, pp. 40-42.

(17) La problemática de la esfera pública es analizada desde una útil perspectiva histórica en: Chartier, Roger, 1991, pp. 20-37; y Sabato, Hilda, 1992, pp. 139-163.

(18) El cálculo se hizo con base en: Proyecto Estado de la Nación, 1999, p. 168; Dirección General de Estadística y Censos de El Salvador, 1954, p. 298; Dirección General de Estadística y Censos de Nicaragua, 1954, p. 189; Dirección General de Estadística y Censos de Costa Rica, 1975, p. 247.

- 1950). Memoria de Licenciatura en Historia, Universidad de Costa Rica, 1996.
- ALFARO JOVEL, J.: «Reseña de la evolución histórica de la escuela primaria en El Salvador», en *Ateneo. Órgano del Ateneo de El Salvador*, XXVII, 149 (1940), pp. 56-69.
- ALVARENGA, P.: *Cultura y ética de la violencia. El Salvador 1880-1932*. San José, Editorial Universitaria Centroamericana, 1996.
- APUY MEDRANO, M.: «Educación, mujer y sociedad en Costa Rica (San José, 1889-1949)». Tesis de Licenciatura en Historia, Universidad Nacional, 1995.
- BARBERENA, S.: *Descripción geográfica y estadística de la República de El Salvador*. San Salvador, Imprenta Nacional, 1892.
- BARTRA, A.: «The Seduction of the Innocents: The First Tumultuous Moments of Mass Literacy in Postrevolutionary Mexico», en JOSEPH, G. M.; NUGENT, D.: *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Durham, Duke University Press, 1994, pp. 301-325.
- BRICEÑO, C. Y OTROS: «Pobreza urbana en Costa Rica. El caso de San José (1890-1930)». Memoria de Licenciatura en Historia, Universidad de Costa Rica, 1998.
- «Modernization of Underdevelopment: El Salvador 1858-1931», en *Journal of Developing Areas*, 3: 18 (1984), pp. 293-316.
- «The Intellectual Infrastructure of Modernization in El Salvador, 1870-1900», en *The Americas*, XLI, 3 (1985), pp. 57-82.
- CÉLADE: «Situación demográfica de Centroamérica», en ROSERO, L.; PEBLEY A.; BERMÚDEZ, A.: *De los mayas a la planificación familiar: demografía del istmo*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1997, pp. 425-452.
- CENTENO ZAPATA, F.: «Los primeros pasos del socialismo en Nicaragua», en *Cuadernos Centroamericanos de Historia*, 3 (1988), pp. 95-108.
- CHARTIER, R.: *The Cultural Origins of the French Revolution*. Durham, Duke University Press, 1991.
- *Cultural History. Between Practices and Representations*. Ithaca, Cornell University Press, 1988.
- CHING, E.; TILLEY, V.: «Indians, the Military and the Rebellion of 1932 in El Salvador», en *Journal of Latin American Studies*, 30, 1 (1998), pp. 204-239.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS DE COSTA RICA: *Censo de población de Costa Rica 22 de mayo de 1950*, 2da. edición. San José, Dirección General de Estadística y Censos, 1975.
- *Censo de población de Costa Rica 11 de mayo de 1927*. San José, Dirección General de Estadística y Censos, 1960.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS DE EL SALVADOR: *Segundo censo de población junio 13 de 1950*. San Salvador, Dirección General de Estadística y Censos, 1954.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS DE NICARAGUA: *Censo general de población de la República de Nicaragua mayo de 1950*. Managua, Dirección General de Estadística y Censos, 1954.
- EBAUGH, C. D.: «Education in Nicaragua», en *Bulletin. Federal Security Agency*, 6 (1947), pp. 1-56.
- ENRÍQUEZ, F.: «Diversión pública y sociabilidad en las comunidades cafetaleras de San José: el caso de Moravia (1890-1930)». Tesis de Maestría en Historia, Universidad de Costa Rica, 1998.
- FISCHEL A.: *Consenso y represión. Una interpretación socio-política de la educación costarricense*. San José, Editorial Costa Rica, 1987.
- FUMERO, P.: *Teatro, público y Estado en San José, 1880-1914*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1996.

- GONZÁLEZ FLORES, L. F.: «La influencia pernicioso del cinematógrafo en los niños», en *Boletín del Patronato Nacional de la Infancia*, 11 (15 de mayo de 1932), pp. 487-492.
- GONZÁLEZ ORTEGA, A.: *Vida cotidiana en la Costa Rica del siglo XIX*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1997.
- GONZÁLEZ, V.: «Mujeres somocistas. La 'pechuga' y el corazón de la dictadura nicaragüense (1936-1979)», en RODRÍGUEZ, E.: *Entre silencios y voces. Género e historia en América Central (1750-1990)*. San José, Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia, 1997, pp. 197-216.
- GOULD, J. L.: *El mito de la «Nicaragua mestiza» y la resistencia indígena, 1880-1980*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1997.
- *To Lead As Equals. Rural Protest and Political Consciousness in Chinandega, Nicaragua, 1912-1979*. Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1990.
- GUTIÉRREZ, C. J.: *El funcionamiento del sistema jurídico*. San José, Editorial Juricentro, 1979.
- HALE, C. A.: «Political and Social Ideas in Latin American, 1870-1930», en BETHELL, L.: *The Cambridge History of Latin America*, t. IV, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, pp. 367-441.
- HOGGART, R.: *The Uses of Literacy*. New Brunswick, Transaction Publishers, 1992.
- LASSONDE, S.: «Learning and Earning: Schooling, Juvenile Employment, and the Early Life Course in Late Nineteenth-Century New Haven», en *Journal of Social History*, 29,4 (1996), pp. 839-870.
- LAURIA-SANTIAGO, A. A.: *An Agrarian Republic. Commercial Agriculture and the Politics of Peasant Communities in El Salvador, 1823-1914*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1999.
- LÉVY, P.: *Notas geográficas y económicas sobre la República de Nicaragua*. París, Librería Española de E. Denné Schmitz, 1873.
- LINDO FUENTES, H.: «Las primeras etapas del sistema escolar salvadoreño en el siglo XIX», en VANNINI, M.; KINLOCH, F.: *Política, cultura y sociedad en Centroamérica. Siglos XVIII-XX*. Managua, Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica, 1998, pp. 135-148.
- LOBATO BLANCO, L. A.: «Lucha ideológica y movimientos sociales en Nicaragua (1936-1946)». Departamento de Historia, UNAN-Managua, 1997, pp. 1-32.
- LÓPEZ BERNAL, C. G.: «El proyecto liberal de nación en El Salvador (1876-1932)». Tesis de Maestría en Historia, Universidad de Costa Rica, 1998.
- LOYO, E.: «Popular Reactions to the Educational Reforms of Cardenismo», en BEZLEY, W. H.; MARTIN, C. E.; FRENCH, W. E.: *Rituals of Rule, Rituals of Resistance. Public Celebrations and Popular Culture in Mexico*. Wilmington, Scholarly Resources Inc., 1994, pp. 247-260.
- MARÍN J. J.: «Melodías de perversión y subversión: una aproximación a la música popular en Costa Rica, 1932-1949». Ponencia presentada en el III Congreso Centroamericano de Historia, San José, 15-18 de julio de 1996.
- «De curanderos a médicos. Una aproximación a la historia social de la medicina en Costa Rica: 1800-1949», en *Revista de Historia*, 32 (1995), pp. 65-108.
- MATARRITA, M.: «El desarrollo de la educación primaria en Costa Rica», en GÓMEZ, C. L. Y OTROS: *Las instituciones costarricenses del siglo XX*. San José, Editorial Costa Rica, 1986, pp. 131-156.
- McGEHEE, R. V.: «El papel del deporte en la cultura popular nicaragüense, 1889-1923». Ponencia presentada en el III Congreso Centroamericano de Historia, San José, Costa Rica, 15-18 de julio de 1996.

- MOLINA JIMÉNEZ, I.: «Don Ricardo Jiménez en un carrusel. La cultura popular y la identidad costarricense (1880-1914)», en *Temas de Nuestra América*, 25 (1996), pp. 63-72.
- *El que quiera divertirse. Libros y sociedad en Costa Rica (1750-1914)*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica y Editorial Universidad Nacional, 1995.
- MOLINA JIMÉNEZ, I.; PALMER, S.: *Educando a Costa Rica. Alfabetización popular, formación docente y género (1880-1950)*. San José, Plumsock Mesoamerican Studies y Editorial Porvenir, 2000.
- *El paso del cometa. Estado, política social y culturas populares en Costa Rica (1800-1950)*. San José, Plumsock Mesoamerican Studies y Editorial Porvenir, 1994.
- MORA, V.: «Los oficios femeninos urbanos en Costa Rica (1864-1927)», en *Mesoamérica*, 27 (1994), pp. 136-152.
- MUNRO, D. G.: *A Student in Central America, 1914-1916*. Tulane University, Middle American Research Institute, 1983.
- *The Five Republics of Central America. Their Political and Economic Development and Their Relations with the United States*, 2da. edición. New York, Russell & Russell, 1967.
- MUÑOZ, I.: «Estado y poder municipal: un análisis del proceso de centralización escolar en Costa Rica, 1821-1882». Tesis de Maestría en Historia, Universidad de Costa Rica, 1988.
- NEWLAND, C.: «La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales», en *Hispanic American Historical Review*, 71, 2 (1991), pp. 333-364.
- «The Estado Docente and its Expansion: Spanish American Elementary Education, 1900-1950», en *Journal of Latin American Studies*, 26: 2 (1994), pp. 449-467.
- OLIVA, M.: «La educación y el movimiento artesano-obrero costarricense en el siglo XIX» en *Revista de Historia*, 12-13 (1985-1986), pp. 129-149.
- Palmer, P.: *Wa'apin man. La historia de la costa talamanca de Costa Rica, según sus protagonistas*, 2da. edición. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1994.
- «Hacia la 'auto-inmigración'. El nacionalismo oficial en Costa Rica 1870-1930», en TARACENA, A.; PIEL, J.: *Identidades nacionales y Estado moderno en Centroamérica*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1995, pp. 75-85.
- «Central American Encounters with Rockefeller Public Health, 1914-1921» en JOSEPH, G. M.; LE GRAND, C.; SALVATORE, R.: *Close Encounters of Empire. Writing the Cultural History of U.S.-Latin American Relations*. Durham, Duke University Press, 1998, pp. 311-332.
- PROYECTO ESTADO DE LA NACIÓN: *Estado de la región. Un informe desde Centroamérica y para Centroamérica*. San José, Proyecto Estado de la Nación, 1999.
- QUESADA AVENDAÑO, F.: «La vida interior y exterior de barrio Amón. Arquitectura, familia y sociabilidad burguesa. Nueva segregación urbana en la capital costarricense, 1900-1935». Tesis de Maestría en Historia, Universidad de Costa Rica, 1998.
- RACINE, K.: «Alberto Masferrer and the Vital Minimum: The Life and Thought of a Salvadoran Journalist, 1868-1932», en *The Americas*, 54, 2 (1997), pp. 209-237.
- REEDER, L.: «Women in the Classroom: Mass Migration, Literacy and the Nationalization of Sicilian Women at the Turn of the Century», en *Journal of Social History*, 32, 1 (1998), pp. 101-124.
- ROCKWELL, E.: «Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms

- in Tlaxcala, 1910-1930», en JOSEPH, G. M.; NUGENT, D.: *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Durham, Duke University Press, 1994, pp. 170-208.
- RODRIGUEZ, E.: «La redefinición de los discursos sobre la familia y el género en Costa Rica (1890-1930)», en *População e Família. CEDHAL*, 2, 2 (1999), pp. 147-182.
- ROMÁN, A. C.: *Las finanzas públicas de Costa Rica: metodología y fuentes (1870-1948)*. San José, Centro de Investigaciones Históricas de América Central, 1995.
- SABATO, H.: «Citizenship, Political Participation and the Formation of the Public Sphere in Buenos Aires, 1850s-1890s», en *Past and Present*, 136 (1992), pp. 139-163.
- SECRETARÍA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA: *Memoria de Instrucción Pública. 1904*. San José, Tipografía Nacional, 1904.
- SZUCHMAN, M. D.: «Childhood Education and Politics in Nineteenth-Century Argentina: The Case of Buenos Aires», en *Hispanic American Historical Review*, 70, 1 (1990), pp. 109-138.
- THOMPSON, A. T.: «Children and Schooling in Guanajuato, Mexico, 1790-1840», en BRITTON, J. A.: *Molding the Hearts and Minds. Education, Communications, and Social Change in Latin America*. Wilmington, Scholarly Resources Inc., 1994, pp. 19-36.
- TOLEDO DE AGUERRI, J.: *Puntos críticos sobre enseñanza nicaragüense 1907-1928*. Managua, Imprenta Nacional, 1933.
- URBINA GAITÁN, C.: «El fútbol en San José. Un estudio histórico social acerca de su origen (1892-1921)». Memoria de Licenciatura en Historia, Universidad de Costa Rica, 1996.
- URRUTIA, G. C.: «Más escuelas necesita San Salvador», en *Diario Nuevo*, San Salvador, 18 de enero de 1934, p. 3.
- VAUGHAN, M. K.: *Cultural Politics in Revolution. Teachers, Peasants, and Schools in Mexico, 1930-1940*. Tucson, University of Arizona Press, 1997.
- WALTER, K.: *The Regime of Anastasio Somoza 1936-1956*. Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1993.
- WALTER, K.; WILLIAMS P. J.: *Militarization and Demilitarization in El Salvador's Transition to Democracy*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1997.
- ZIMMERMANN, E. A.: *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina (1890-1916)*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1995.