
EL HORIZONTE INTELECTUAL DE LA REFORMA EDUCATIVA SALVADOREÑA DE 1940: PEDAGOGÍA ACTIVA Y CIENCIAS HUMANAS

Carlos Rodríguez Rivas
CENICSH
carlos.rodriguez@mined.gob.sv

Recepción: 18 de septiembre de 2013
Aceptación: 22 de octubre de 2013

Resumen

El artículo aborda aspectos soslayados de la denominada reforma educativa de 1940. Hasta hoy dicha reforma era considerada un proceso sin pasado, sin vínculo con la historia del sistema educativo y con el largo proceso de modernización educativa. Por otra parte, hemos rastreado las deudas que la reforma tiene con una tradición intelectual de larga data, lo cual nos permite cuestionar la creencia de que fue tan solo el resultado de las ideas y del trabajo de la comisión de reforma conformada por los educadores Manuel L. Escamilla, Celestino Castro, Carlos Monterrosa y Samuel Cáceres. Por el contrario, se muestra como los actores de la reforma sobrepasan este reducido núcleo, llegando a incorporar a ministros, maestros y otros intelectuales, los cuales compartieron y fueron partícipes de la construcción del horizonte intelectual de la reforma educativa. Finalmente, se dan algunas pistas que conducen a pensar que el planteamiento estratégico que sustenta a la reforma educativa se presta a unas extrapolaciones coincidentes con una serie de prejuicios políticos e ideológicos que caracterizaron la dictadura de Hernández Martínez.

Palabras clave: reforma educativa, modernización educativa, pedagogía activa, ciencias humanas, red intelectual.

Abstract

The article discusses aspects circumvented the so-called education reform 1940. Till today this reform process was considered a no past, no link to the history of the education system and the long process of education modernization. Moreover, we have traced the debts that reform is a long-standing intellectual tradition, so this allows to question the belief that was only a result from the ideas and the good intentions of the reform commission composed of educators Manuel L. Escamilla, Celestino Castro, Carlos Monterrosa and Samuel Caceres. On the contrary, it shows how the actors of reform outweigh this small nucleus, reaching mainstream ministers, teachers and other intellectuals who shared and were participants in the construction of the intellectual horizon of educational reform. Finally, some clues that lead to think that the strategic approach that supports education reform lends some extrapolations coincident with a series of political and ideological prejudices that characterized the dictatorship of Hernandez Martinez.

Keywords: educational reform, educational modernization, active pedagogy, human sciences, intellectual network.

EL HORIZONTE INTELECTUAL DE LA REFORMA EDUCATIVA SALVADOREÑA DE 1940: PEDAGOGÍA ACTIVA Y CIENCIAS HUMANAS

Carlos Rodríguez Rivas
CENICSH
carlos.rodriguez@mined.gob.sv

INTRODUCCIÓN

En noviembre de 1939, el mismo año en que la Asamblea Constituyente estableció las bases para la reelección de Hernández Martínez, el Ministerio de Instrucción Pública, a través del Departamento de Psicopedagogía y del Gabinete Psicopedagógico, publicó un documento que fue concebido como una guía práctica para profesores y alumnos, el cual fue denominado *Doctrina positiva escolar salvadoreña*.¹ Este presentaba los instrumentos para que a partir de la investigación científica de las características individuales, sociales, físicas y psíquicas de los niños salvadoreños se definiera un derrotero para la educación y la instrucción en El Salvador «que asegurara el éxito en la conquista de sus vidas».²

1 Departamento de Psicopedagogía, *Guía práctica para profesores y alumnos. Doctrina positiva escolar salvadoreña* (San Salvador: Ministerio de Instrucción Pública, 1939).

2 Departamento de Psicopedagogía, *Guía práctica para profesores y alumnos*, 1.

Este documento de más de 150 páginas, que a todas luces es una publicación oficial respaldada y asumida por el Gobierno de la época, como planteamiento estratégico de su concepción sobre la educación ha sido completamente ignorado por la historia de la educación y de las ideas pedagógicas, por lo que aún desconocemos su alcance y significado. Lo cierto es que, a mi entender, representa una pieza fundamental de la concepción que entre 1939 y 1943 se denominó escuela funcional,³ noción polivalente que sintetizaba el consenso entre políticos, intelectuales y maestros en torno al modelo educativo, según estos, adecuado a la realidad salvadoreña.

Lo curioso de este planteamiento es que a pesar de ser la punta del iceberg de un movimiento pedagógico intelectualmente robusto y de gran peso en la vida nacional, su influencia parece haber sido efímera, ya que tras la caída del dictador, los acontecimientos políticos posteriores condujeron a una recomposición de la institucionalidad gubernamental, afectando desde luego a las instancias educativas, al saber pedagógico que las sustenta y, por la tanto, a la política educativa. Esto en parte porque uno de los principales impulsores de la «educación positiva» o «escuela funcional», un testaferro de Hernández Martínez, me refiero al ministro José Andrés Orantes, fue destituido de la dirección del Ministerio de Instrucción Pública por razones obvias.

Por otra parte, la instancia encargada de sentar las bases científicas de la escuela salvadoreña, me refiero al Gabinete Psicopedagógico,⁴ institución que reunió en su seno a los artífices intelectuales de la reforma educativa del cuarenta, fue desmontada y su director, el educador Carlos Monterrosa, uno de los connotados miembros de la denominada generación del 28⁵ desapareció de la escena donde se definía el destino de la educación nacional.

3 Carlos Gustavo Urrutia, «Historia de la educación en El Salvador», *Revista del Ministerio de Cultura* n.º 19 (1947):15-20.

4 El Gabinete se fundó en julio de 1938, según consta en el *Diario Oficial*.

5 Nelson Portillo, «Carlos Monterrosa: precursor de la psicología científica y aplicada en El Salvador», *Revista Latinoamericana de Psicología* n.º 3. Volumen 40 (2008): 599-605.

Al contrastar el marco conceptual de *Doctrina positiva escolar salvadoreña* con otros planteamientos de la época, oficiales y no oficiales, nos damos cuenta de que en efecto, el lenguaje, su tono y el talante de la generalidad de los discursos educativos confluían en el planteamiento de fondo del documento, significando esto que la mentalidad, entendida como consenso intelectual por encima de diferencias religiosas o partidarias, abrazó a la educación positiva o escuela funcional que no era otra cosa que la apropiación salvadoreña de los planteamientos de la escuela nueva, escuela activa o pedagogía activa según quiera denominársele.

¿Qué ocurrió, entonces, para que este movimiento perdiera fuerza? Ya dijimos que tras la caída de Hernández Martínez acontecieron una serie de cambios en la vida nacional; en el ámbito educativo, el Ministerio de Instrucción Pública pasó a denominarse Ministerio de Cultura, lo cual no fue un simple cambio de nombre; esto sin duda estableció un nuevo momento en la historia educativa del país. Tan así que al revisar la publicación oficial del Ministerio de Cultura, *Revista del Ministerio de Cultura*,⁶ se evidencia que los temas, conceptos, orientaciones y prioridades, cambiaron sustancialmente; había quedado atrás el planteamiento esencial de la *Doctrina positiva escolar salvadoreña*, y los esfuerzos por darle un sustento teórico expresados en la publicación del extinto Ministerio de Instrucción Pública, *Revista del Ministerio de Instrucción Pública*.⁷

De hecho, es fácil percatarse al consultar las publicaciones de la época y la composición del nuevo ministerio, que el núcleo intelectual que orientó la política educativa y la reforma en los últimos años del Gobierno de Martínez no sobrevivió a los acontecimientos; hubo una evidente recomposición en el mapa intelectual del campo educativo en el país, lo

6 Esta publicación apareció entre 1945 y 1948. Está compuesta por 15 números y continúa la serie de la *Revista del Ministerio de Instrucción Pública*.

7 Esta publicación apareció entre 1942 y 1944. Está compuesta de 10 números y junto a la revista *Amatl*, la cual era dirigida por Salarrué, eran las publicaciones oficiales del Ministerio de Instrucción Pública entre 1939 y 1944.

que en definitiva significa que el saber pedagógico dominante sufrió serias transformaciones.

Ahora bien, es cierto que desde finales del siglo XIX se venía propugnando una educación científica; no obstante, la pedagogía activa, o el modelo de esta que trató de implantarse en el país a finales de los treinta, guardaba una diferencia esencial con los discursos pedagógicos del XIX, lo cual estaba determinado por la aparición, difusión e influencia de las denominadas ciencias humanas (biología, medicina, fisiología, psicología experimental, antropología, etc.), y su utilización como fundamento de las transformaciones de la escuela y del saber pedagógico, gracias a la creación de instituciones científicas y experimentales que, a través de la medición y clasificación del niño salvadoreño, se proponían establecer un orden «normal» para el progreso y desarrollo social desde la escuela.

Como sostiene Javier Sáenz Obregón,⁸ lo característico que separa a la pedagogía reformista de finales del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX de las primeras orientaciones pedagógicas de la primera mitad del siglo XX es la aparición de las ciencias humanas.⁹ Por ciencias humanas entiendo con Foucault una transformación global del saber acontecida a mediados del XIX donde «el hombre», el ser humano, es convertido en objeto científico, en una entidad compuesta por dimensiones medibles, cuantificables y por lo tanto susceptibles de ser controladas. En este marco, es reconocible un campo epistemológico dominado por la psicología, la cual retomó su modelo de la biología, concentrándose en el ser humano como ser viviente y funcional, como un ser que recibe estímulos y reacciona ante ellos, que se adapta, evoluciona, se somete a las demandas del medio, actúa de acuerdo con regularidades a partir de las cuales es posible establecer normas

8 Javier Sáenz Obregón, «Las ciencias humanas y la reorientación de la pedagogía», en *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, coord. Gabriela Ossenbach *et al* (Madrid: UNED, 2003).

9 Michel Foucault, *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas* (México: Siglo XXI, 1968).

de comportamiento que le permiten realizar de forma eficiente y productiva sus funciones,¹⁰ en otras palabras, como todo organismo el ser humano tiene un funcionamiento normal.

En el país, como en la mayoría de países latinoamericanos, el terreno para el florecimiento de estos saberes modernos fue abonado por el movimiento de la pedagogía activa que criticó desde el principio a la pedagogía tradicional fundada en la especulación filosófica, anteponiendo un nuevo modelo pedagógico de carácter científico. La nueva pedagogía se apoyó sobre todo en la psicología, privilegiando de este modo la apropiación de saberes como la biología, la fisiología, la medicina, entre otros. Como ha mostrado el investigador Nelson Portillo, la escuela normal fue un espacio para el florecimiento de la psicología, gracias al fuerte intercambio intelectual que se dio desde finales del siglo XIX con el arribo de misiones pedagógicas que impartieron formación psicopedagógica llegando incluso a interesar a algunos gobiernos en «la medición de constructos antropométricos, fisiológicos y psicológicos con el lema del progreso nacional».¹¹

Poco se ha estudiado este período tan importante y decisivo para la educación, a pesar de que fue una especie de parteaguas en el proceso de modernización educativa. Lastimosamente el gran relato sobre la evolución del sistema educativo nacional, en buena medida construido por Manuel Luis Escamilla, uno de los actores de la reforma educativa, está montado en una filosofía de la historia que no atiende acuciosamente a las peculiaridades y los microprocesos; está construido a una escala tan amplia que olvida la pluralidad de actores, de los diversos proyectos en pugna, en concreto la complejidad del asunto, ocultando el entramado de discursos y prácticas que constituyen y condicionan la educación en un momento determinado. Lo poco que se ha escrito hasta el momento, aún bajo la absoluta influencia de Escamilla, se ha limitado a resaltar los cambios formales del sistema, descui-

10 Sáenz Obregón, «Las ciencias humanas y la reorientación de la pedagogía».

11 Nelson Portillo, «Antecedentes, desarrollo y aplicaciones tempranas de la psicología en El Salvador I», *ECA* n.º 687 (2006):17-49.

dando de este modo las transformaciones de largo alcance que desde mi perspectiva están conectadas procesualmente con la evolución de los discursos y las prácticas pedagógicas.

En este sentido, para superar el reduccionismo que abunda en la historia de la educación nacional, y específicamente en lo relacionado a la reforma educativa del cuarenta, es necesario ver aquellos acontecimientos desde una perspectiva que nos permita vincularlos a la influencia de discursos pedagógicos modernos que poco a poco fueron configurando el horizonte desde el cual se pensó la modernización de la educación desde el último cuarto del siglo XIX hasta principios de la década del cuarenta del siglo XX. El proyecto de «educación positiva» o «la escuela funcional» es el culmen de la influencia de un modelo de la pedagogía activa, aquella que se fundamentó principalmente en los desarrollos de la psicología experimental, en la fisiología y en un concepto biologicista de sociedad que vino a coincidir con algunos prejuicios ideológicos de la dictadura; no obstante, con la prudencia del caso, no debemos soslayar que la denominada reforma del cuarenta también significó el más serio intento de implementación de una pedagogía científica o educación fundamentada científicamente, en sintonía con los discursos que delimitaban a las ciencias humanas de la época.

LA REFORMA DE 1940

En su *Historia contemporánea de la educación formal en El Salvador*,¹² M. L. Escamilla sostiene que la reforma de 1940 fue la primera transformación moderna de la educación nacional y la primera reforma educativa en sentido estricto, entre otras razones porque sus principales realizadores fueron formados por la denominada misión pedagógica alemana¹³ de 1924, que, según

12 Manuel L. Escamilla, *Reformas educativas. Historia contemporánea de la educación formal en El Salvador* (San Salvador: Ministerio de Educación, 1981).

13 Esta misión pedagógica estaba integrada por los educadores Peter Bock, Karl Garbe, Frederick Fockle, Josef Schieper y Erick Loll.

él, dio comienzo a la era moderna de la educación en El Salvador,¹⁴ ya que introdujeron al país una serie de corrientes pedagógicas modernas.

Manuel Luis Escamilla, quien formó parte de la denominada comisión de reforma de 1940, trata de hacer en sus diferentes trabajos una descripción detallada del proceso, aclarando que este inicialmente careció de una planeación adecuada, de un diagnóstico de la realidad económica y social del país, y que su alcance se limitó a la educación primaria. Según Escamilla, entre los principales aportes de la reforma del cuarenta pueden mencionarse la creación del primer ministerio de educación, la elaboración de nuevos planes de estudio tanto para la educación rural como para la urbana, así como la aplicación de los nuevos principios didácticos y pedagógicos en los programas de estudio (continuidad, correlación, flexibilidad y nivelación), los cuales permitieron superar el «marco tradicional de simples listados de conocimientos en creciente complejidad, para convertirse en guías didácticas para el maestro». Estas medidas fueron acompañadas por la reforma administrativa e institucional y, desde luego, por un intenso trabajo de formación de maestros.

Según Escamilla, la reforma fue diseñada e impulsada por una comisión conformada por los profesores Carlos Monterrosa, Celestino Castro, Luis Samuel Cáceres y Manuel Luis Escamilla. Esta comisión inició sus labores analizando las investigaciones realizadas por el Gabinete Psicopedagógico, las cuales permitieron determinar el nivel intelectual del niño salvadoreño, dando las bases psicológicas del escolar salvadoreño, que permitieron fundamentar los nuevos programas.

Quizá el aspecto que más se ha resaltado de esta reforma es el planteamiento pedagógico que sustenta los nuevos programas; Escamilla sostiene que estos introdujeron una forma didáctica y una forma lógica de ordenar la materia instruccional que revolucionó la pedagogía, ya que tienen una estructura compuesta por cuatro niveles: la jornalización, el propósito, el

14 Escamilla, *Reformas educativas*, 44.

centro de observación y la nivelación del contenido. Los programas se dividieron en grandes dosis temáticas llamadas *jornalizaciones*, cada una de estas comenzaba con un propósito el cual hace que dejen de ser simples aglomeraciones de contenidos para convertirse en incipientes guías de la formación. La tercera estructura fueron los centros de observación que se constituyeron en punto de partida para desarrollar una secuencia psicológica de niveles intelectuales. A partir del centro de observación el desarrollo de los contenidos se hacía apoyándose en la *sensorpercepción* primero, para continuar con recursos didácticos que involucran la *ideación* y concluir con el manejo de juicios, expresiones prácticas o *raciocinios*.

Evidentemente, y esto no lo oculta Escamilla, la mayor influencia en este planteamiento viene de la pedagogía *decoliana*, lo cual apenas nos permite vislumbrar la discusión que antecedió a los primeros pasos de la reforma; sin embargo, y a pesar de ser un elemento relevante, esto no queda del todo claro en los trabajos que se ha realizado sobre el período. Lastimosamente, el testimonio de Escamilla es insuficiente, y a la luz de la evidencia empírica, impreciso, pues no da cuentas del complejo entramado de planteamientos que justificaron la reforma educativa, así como la variedad de actores que intervinieron y de su trabazón con el largo proceso de modernización de la educación nacional. A pesar de ser un buen punto de partida, Escamilla no muestra hasta qué punto la reforma educativa estaba sustentada en una infraestructura intelectual que brindaba los recursos de justificación y validación de la política educativa.

EL LARGO PROCESO DE MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN HASTA MEDIADOS DEL SIGLO XX

El proceso de modernización educativa en El Salvador inició mucho antes de la reforma del cuarenta, precisamente porque desde finales del XIX las élites salvadoreñas asumieron que la educación era un factor modernizador clave, fundamental para el desarrollo económico y, junto con su función política de creación de ciudadanía, cultural de construcción de identidad nacional, centrales para la consolidación del Estado. Incluso es posible identificar diferentes proyectos de modernización de la educación, entre los cuales pueden identificarse un proyecto liberal, varias versiones de la escuela activa y el desarrollista de los años sesenta, los cuales a su modo trataron de construir un modelo de escuela que respondiera a las necesidades del país.

El desarrollo del sistema educativo nacional transitó por momentos cruciales que van de la instauración de la escuela de primeras letras en los años treinta del siglo XIX¹⁵ a la configuración de un sistema educativo claramente definido desde las primeras décadas del XX; es decir, con todas las dificultades, limitaciones, ausencias y defectos, me refiero a una institucionalidad de amplitud nacional bajo el control del Estado, destinada a ofrecer al menos una enseñanza elemental que requería además un cierto nivel administrativo para su propia supervisión y sostenimiento.¹⁶

Ya para 1941, tal como puede confirmarse en la primera Ley Orgánica de Educación Pública,¹⁷ la educación nacional se estructuraba en 4 niveles (infantil, primaria, secundaria y profesional), de los cuales, según la Constitución del 39, solo la primaria era obligatoria y responsabilidad direc-

15 Miguel Ángel García, «Decreto legislativo de 5 septiembre de 1832, fijando bases para plantear escuelas de primeras letras en todos los pueblos», en Miguel Ángel García, *Diccionario histórico enciclopédico de la República de El Salvador* (San Salvador: Editorial Ahora, 1950), 2-5.

16 Gabriela Ossenbach Sauter, «Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)», *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 1 (1993).

17 Ministerio de Instrucción Pública, «Ley Orgánica de Educación Pública», *Diario Oficial* n.º 273, T. 131 (1941), 331.

ta del Estado,¹⁸ mientras que los otros niveles tan solo debían ser fomentados. La contraparte sistémica del andamiaje jurídico se materializó para 1939 en el novel Ministerio de Instrucción Pública, el cual estaba integrado fundamentalmente por la Oficialía mayor, el Departamento técnico y administrativo de educación primaria y normal, el Departamento de enseñanza secundaria y el Departamento de enseñanzas técnicas y extensión cultural;¹⁹ por medio de estas instancias se supervisaba y administraba el sistema educativo.

El proceso de aparición y formación de la institucionalidad encargada de la educación pública fue muy lento, la administración de la educación gravitó de organismos municipales a estatales. Es importante señalar que hasta el último cuarto del siglo XIX el Estado se interesó poco en la instrucción pública primaria, y mucho menos en la educación secundaria la cual fue básicamente iniciativa privada o religiosa; curiosamente la mayor inversión pública se concentró en la Universidad, dejando la responsabilidad de la instrucción primaria a las municipalidades. Hasta bien entrado el siglo XX las municipalidades seguían teniendo cierto control sobre la educación elemental; los exámenes eran supervisados por el alcalde, y este último, hasta la reforma del cuarenta, ejercía según la ley de instrucción pública de 1873 la importante función de inspección escolar.

El largo proceso de creación y modernización de la educación puede rastrearse también en las constituciones y en la gran cantidad de reglamentos y leyes que se fueron elaborando para normar la instrucción pública a partir del fallido decreto de 1825,²⁰ cuando aún por mandato de la constitución la educación era una atribución del poder legislativo y no del ejecutivo. Aunque algunos de estos marcos jurídicos representaron claros retrocesos o simples ratificaciones del estado de cosas; otros, sobre todo a partir de

18 René Fortín Magaña, *Constituciones iberoamericanas. El Salvador* (México: UNAM, 2005).

19 David Humberto Segovia. «Historia de la administración de la educación en El Salvador 1908-1960» (Tesis de licenciatura en historia, Universidad de El Salvador, 2012).

20 Miguel Ángel García, «Decreto legislativo del 29 de abril de 1825, mandando a crear un Colegio de Educación Científica», en García, *Diccionario Histórico Enciclopédico de la República de El Salvador*, tomo 2, p. 1.

la Constitución de 1871, perfilaron principios fundamentales que determinaron el futuro del sistema; me refiero a la libertad de enseñanza, gratuidad y obligatoriedad de la instrucción primaria, y el principio de supervisión del Estado sobre todos los establecimientos de enseñanza y educación sin excepción alguna; aunque siendo honestos la brecha entre lo jurídico y la realidad siempre fue muy ancha.

Los primeros reglamentos contundentemente ratificaron que el Estado solo asumía cierta responsabilidad con la educación de primeras letras; fue hasta la Ley de instrucción primaria, secundaria y superior de 1873 que fue cobrando vida una visión integrada de los diferentes niveles educativos,²¹ aunque esto no significó como ya se dijo que el Estado asumiera una responsabilidad seria con todos los niveles. No obstante, esto permitió que, aun y cuando no se invirtiera significativamente en la educación secundaria o técnica, el Estado paulatinamente fue asumiendo un papel normativo hasta llegar a la promulgación de la Ley reglamentaria de enseñanza secundaria de 1893²² que permitió una supervisión y control de las iniciativas privadas y religiosas.

En la medida en que fue cobrando fuerza la creencia de que la educación, o la instrucción, era la primera responsabilidad social «y la base del progreso y la prosperidad de los pueblos»,²³ el Estado fue asumiendo decididamente su rol moderno de impulsor y regulador, desplazando de este modo a las municipalidades y a la Iglesia como las anteriores instancias descentralizadas de las que dependían el financiamiento, supervisión y definición ideológica de la escuela salvadoreña.²⁴ Por su puesto, este proceso

21 Edgar Johans Ventura, «Notas sobre la reforma educativa de 1968», *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales* n.º 1 (2011): 113-135.

22 Secretaría de Instrucción Pública y Beneficencia, «Ley reglamentaria de enseñanza secundaria», *Diario Oficial* n.º 68, T. 34 (1893), 309.

23 David J. Guzmán, *De la organización de la instrucción primaria en El Salvador* (San Salvador: Imprenta Nacional, 1886).

24 Carlos Gregorio López, *Tradiciones inventadas y discursos nacionalistas: el imaginario nacional de la época liberal en El Salvador, 1876-1932* (San Salvador: Editorial e Imprenta Universitaria, 2007), 71.

discontinuo avanzó al ritmo de las circunstancias políticas, económicas e intelectuales del país.

A finales del siglo XIX se fueron incorporando nuevos elementos que caracterizaron al sistema; la Constitución de 1883 en su artículo 30, además de lo planteado por la Constitución de 1871, agregó el principio de laicidad de la enseñanza primaria, dejando de lado en este punto a la educación secundaria y superior.²⁵ Mientras que la constitución del 39 modificó la finalidad de la educación estableciendo que la enseñanza procura la formación moral, la educación cívica y el perfeccionamiento personal y profesional de los salvadoreños,²⁶ integrando con claridad las funciones de la educación moderna.

Consolidación del Estado nacional y desarrollo educativo caminaron juntos por inercia y a veces por voluntad política, ya que a la educación se le atribuyeron funciones de integración social, cultural y étnica. La función homogeneizadora de la educación fue asumida como fundamental para cualquier proyecto de creación de una identidad nacional y de legitimación del poder del Estado.²⁷ En este punto existieron una serie de controversias que no se resolvieron en el siglo XIX y que todavía en los años cuarenta persistían cuando el ministro Orantes reclamaba construir una escuela salvadoreña que sustituyera a modelos extranjeros «por uno que ampare el salvadoreñismo y garantice la salvadoreñidad».²⁸

El desarrollo político y económico del país se proyectó en íntima relación con la escuela. Por ejemplo, desde finales del XIX, a la base del desarrollo del sistema educativo cundió una suerte de pesimismo sobre las

25 René Fortín Magaña, *Constituciones iberoamericanas. El Salvador*.

26 Elvidio Ortiz González, «El régimen de la educación en las constituciones de El Salvador», *Revista 22 de junio* n.º 7, 8 y 9 (1959): 23-26

27 Gabriela Ossenbach Sauter, «Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)».

28 «Memoria de los actos realizados en el Ramo de Instrucción Pública durante el años de 1939 leída ante la Honorable Asamblea Legislativa por el Subsecretario, Profesor Don José Andrés orantes, el 14 de marzo de 1940 », *Diario Oficial* n.º 62, T. 123 (1940), 1005.

capacidades de los salvadoreños y de la Nación. Algunos llegaron a considerar que en la mentalidad de la Nación había un aspecto deficiente que debía ser superado mediante la educación, cierta incapacidad para el esfuerzo sostenido y metódico, una carencia de actitudes prácticas que dificultaba el desarrollo y crecimiento económico del país. En esta línea, según el historiador Carlos Gregorio López, algunos intelectuales como David J. Guzmán y Francisco Esteban Galindo consideraban que El Salvador adolecía de escasez de verdaderos ciudadanos gracias al poco cuidado que se le había dado a la escuela:

Ambos plantearon la urgente necesidad de que el Estado retomara el papel de ente rector de la educación, subordinando y anulando lo que ellos consideraban la “perniciosa” influencia de las municipalidades y la iglesia.²⁹

El tema de la ciudadanía desencadenó un fuerte debate desde finales del siglo XIX. Si bien la finalidad de las denominadas escuelas de primeras letras fue enseñar a leer, escribir y nociones generales de aritmética, la formación cívica y moral no pasó desapercibida, ya que se sabía que el vínculo entre educación y formación ciudadana era un aspecto relevante y decisivo al igual que el de sus efectos en el desarrollo económico del país. Este punto condujo ineludiblemente, en el contexto de una dispersión del sistema educativo, a la discusión sobre la libertad de enseñanza y la educación laica, la cual enfrentó a sectores religiosos y liberales³⁰ en disputa por el sentido y control de la formación del ciudadano. Al final se impuso la idea de que la secularización de la política y de la educación era central para la constitución de una Nación homogénea bajo la égida del Estado.

29 Carlos Gregorio López Bernal, «El pensamiento de los intelectuales liberales salvadoreños sobre el indígena, a finales del siglo XIX», *Boletín AFEHC* n.º 41, 04 junio 2009, http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=2198.

30 Nataly Guzmán Velasco, «Laicismo, nuevas pedagogías e inclusión de la mujer. Aspectos de la modernización educativa en El Salvador, 1880-1920», *ECA* n.º 723 (2010): 51-67.

LA MODERNIZACIÓN Y LAS TRANSFORMACIONES DEL SABER PEDAGÓGICO

Otro aspecto fundamental que posibilitó la modernización de la educación fue la impugnación de los métodos y contenidos tradicionales de enseñanza, los cuales fueron soberanos absolutos hasta el último cuarto del siglo XIX. En este punto no debe perderse de vista que a lo largo del siglo XIX y buena parte del XX reformar la educación era equivalente a cambiar los contenidos de los programas de educación primaria, soslayando los otros aspectos curriculares, y desde luego, los otros niveles del sistema, por lo que los avances en materia de contenidos no siempre fueron de la mano de un respectivo replanteamiento pedagógico, lo cual en definitiva fue retrasando la modernización educativa. A mediados del siglo se consideró que modernizar la educación implicaba garantizar la transmisión de contenidos científicos, por lo que los programas fueron diseñados a imagen y semejanza de las disciplinas científicas sin la fundamentación pedagógica adecuada.

Afortunadamente, cuando se fue imponiendo la necesidad de garantizar continuidad entre los diferentes niveles, la enseñanza primaria se fue mostrando insuficiente para propiciar un proceso de educación continua, de tal modo que debían sentarse bases firmes en la educación primaria para que el proceso educativo no se truncara. Así quienes depositaban sus esperanzas de desarrollo económico y político en la educación insistieron en que esta debía adquirir, desde la primaria, además de una orientación científica en sus contenidos, también un sentido práctico; la educación ya no podía seguir siendo pasiva, había que convertir a los alumnos en agentes; en este punto el influjo de las pedagogías modernas y especialmente de la pedagogía activa fue crucial.

El vetusto método lancasteriano que dominó casi todo el siglo XIX fue duramente criticado; se planteó entonces el reto de superar este modelo pedagógico, el cual establecía una educación memorística fundamentada en la imitación y la repetición, por un modelo de enseñanza que promoviera el desarrollo del razonamiento y la inteligencia del niño. En este contexto, el

aporte de la denominada misión pedagógica colombiana³¹ fue central, ya que impulsaron un nuevo modelo de enseñanza que pretendía no solo hacer accesibles los contenidos científicos modernos establecidos en los programas sino:

[...] despertar y desenvolver las facultades intelectuales de los niños y formar su parte moral por medio de conversaciones familiares, propuestas por el maestro, acerca de los objetos que los rodean. La observación es, pues, lo que se pretende cultivar en ella; y en este concepto, todo cuanto los niños ven debe ser asunto de análisis, á fin de que se acostumbre a comparar, á deducir y á formar juicio propio sobre las cosas.³²

La intención de la denominada educación objetiva propuesta por los pedagogos colombianos era inculcar desde muy temprana edad en los niños una sólida mentalidad empírica, la cual podría constituirse en una base para reproducir el proceso de creación de conocimiento científico. La escuela primaria tenía que abandonar el modelo de un centro de instrucción que atiborraba de conocimientos científicos más o menos útiles, para convertirse en una instancia que preparara «la inteligencia para que más tarde digiriera con provecho los conocimientos científicos, formar el corazón para que arraiguen en él los principios morales, y educar el cuerpo para que cumpla debidamente sus funciones».³³ A partir de este punto, el influjo de las ciencias humanas fue básico para orientar estos tres elementos de la nueva educación; por un lado la psicología científica se fue perfilando como el instrumento

31 En 1887, bajo la presidencia de Francisco Menéndez, llegó al país una misión de maestros colombianos con el objeto de modernizar el sistema educativo. Entre ellos se encontraban Victor Dubarry, Marcial Cruz, Reginfo Núñez, Gustavo Radlach, Francisco Gamboa e Isaias Gamboa.

32 R. Núñez, «Conferencias pedagógicas», *La nueva enseñanza* n.º 2 (1887): 6-8, citado en Julián González Torres, «Forjando sujetos útiles para la nación: La instrucción primaria en El Salvador a finales del siglo XIX y principios del XX», *ECA* n.º 723 (2010): 37-50.

33 Darío González (ed.), *Primer Congreso Pedagógico Centroamericano y primera exposición escolar nacional* (Guatemala: Tipografía Nacional, 1894), 343.

básico de la pedagogía en términos de formación intelectual y la medicina y el discurso higienista como el fundamento de la educación del cuerpo. El aspecto moral fue descuidado en la medida en que fueron perdiendo influencia los saberes humanísticos, a tal punto que la moral también se posicionó como un asunto de dominio del discurso higienista; las pujantes ciencias humanas fueron desplazando a las humanidades del campo pedagógico.

En la línea del desarrollo intelectual, el ejercicio constante de la observación fue fundamental y debía ser asimilado como el punto de partida para cualquier elaboración conceptual, se trataba de imitar el proceso científico siempre de lo empírico a lo racional, de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo. En este marco, el modelo científico empirista de las ciencias naturales jugó una función central como saber prototipo y definía con toda legitimidad el signo moderno de este replanteamiento pedagógico. Asimismo, la nueva educación debía coincidir con el espíritu de la época, que según el clásico de la pedagogía activa Adolfo Ferriere, se resumía en la «caída de la autoridad, pero de la autoridad impuesta»,³⁴ para dar paso a un nuevo orden consentido por la libre voluntad de los individuos que forman la colectividad. Se trata de un modelo pedagógico en el que la actividad individual tiene un papel central, el niño no es un mero receptor, sino que participa activamente en el proceso educativo.

En Colombia, desde 1872, la pedagogía pestalozziana, llamada también objetiva, se había convertido en el planteamiento oficial del Estado,³⁵ y su introducción al país permitió tener un marco normativo de crítica a la denominada escuela tradicional, a la cual se le opuso el rechazo de todo proceso de aprendizaje basado en la memorización y la estima de toda actividad física y mental tendiente a educar los sentidos y el aprecio de la actividad

34 Adolfo Ferriere, *La práctica de la escuela activa* (Santiago de Chile: Imprenta Ramón Brias, 1927), 7.

35 Osear Saldarriaga y Javier Sáenz Obregón, «La escuela activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano?», en *Historia de la educación en Bogotá*, tomo 2, ed. Ana Cristina Carrillo (Bogotá: Panamericana Formas e Impresos: 2002), 81-115.

cognoscitiva del sujeto como una experiencia individual e intransferible. Atrás había quedado la vieja distinción metafísica entre cuerpo y alma que era básica del discurso pedagógico tradicional.

Esto permitió una reelaboración del concepto de niñez, objeto de la escuela primaria; el niño fue considerado a partir de esto, ya no como un adulto incompleto, sino como un ser racional y sensitivo que debe guiarse en su desarrollo hacia la autonomía. En una primera versión naturalista, la instrucción trataba de facilitar que el niño desarrollara todo su potencial inherente. La influencia de la pedagogía activa o escuela activa propició un mayor interés del Estado en la educación primaria, puesto que asignaba un lugar privilegiado a esta etapa del desarrollo individual. De aquí en adelante, el concepto de niñez, con variaciones semánticas según la influencia de distintos saberes (biología, psicología, medicina, antropología y sociología), pasó a ser determinante en la construcción de la escuela salvadoreña. La misión pedagógica colombiana estableció un nuevo rumbo en la educación nacional marcando un proceso discontinuo de modernización del saber pedagógico mediante la apropiación de los diferentes discursos pedagógicos modernos. Por primera vez el adjetivo científico se imponía como el criterio de modernización de la educación, no solo en lo que respecta a los contenidos de la enseñanza, sino a lo pedagógico.

Ahora bien, esto no habría sido posible sin la normalización de la formación docente como aspecto central para la modernización del sistema. Una sólida institucionalidad para la formación docente garantizaba cubrir la creciente demanda en las escuelas, pero también la no menos importante unificación y homogeneización del saber pedagógico para la configuración de un discurso hegemónico, lo cual solo fue alcanzado a principios de los treinta, tal cual lo muestran las actas del primer congreso pedagógico salvadoreño donde se manifiesta que era necesaria la «adopción de la escuela activa en cuanto por su medio pueden corregirse las características raciales,

hereditarias o atávicas que estacan y obstaculizan su progreso».³⁶ En el congreso pedagógico de 1930, que representó el consenso pedagógico de la época, se sentaron las bases intelectuales de la futura reforma de 1940, la cual no dependió, como se ha pretendido, tan solo de la mesiánica delegación de becarios chilenos que regresaron al país hasta 1935.

Desde la aparición de las primeras escuelas normales a mediados del siglo XIX la existencia y funcionamiento de estas fue irregular y su alcance insuficiente; de hecho, sabemos que en algunos momentos ni siquiera hubo escuela normal, para el caso entre el período de 1908 y 1914.³⁷ Por otra parte, al revisar la formación que se impartía a los docentes en casi todo el siglo XIX, constatamos a través de los planes de estudio que esta era tan solo una extensión de la instrucción de primeras letras y no contemplaba ningún tipo de formación pedagógica; sin embargo, el arribo al país de misiones pedagógicas como la colombiana o la alemana permitió una paulatina organización y estabilización de la formación normal; ya para el plan de estudios del Instituto Normal Central de Varones de 1914, el cual fue presidido por Juan Ramón Uriarte, de las 14 asignaturas al menos una estaba consignada a la formación pedagógica.³⁸ Ante esto no fue extraño que el congreso pedagógico de 1930 acordara que para la implementación progresiva de la escuela activa en el país se precisaba de una organización completa y renovada de las escuelas normales.³⁹

Llegado este punto conviene hacer una distinción importante. Si bien desde el siglo XIX, gracias a la misión colombiana, se inició la difusión de los discursos pedagógicos modernos, en la perspectiva de una pedagogía científica, la novedad de los treinta es que se abandonó completamente la vi-

36 Ministerio de Instrucción Pública, «Primer Congreso Pedagógico Nacional», en *Libro del día del Maestro* (San Salvador: Talleres tipográficos del Ministerio de Instrucción Pública, 1930), 183.

37 Carlos Gustavo Urrutia, «Historia de la educación en El Salvador. Escuelas Normales», *Revista del Ministerio de Cultura* n.º 20 (1947): 35-41.

38 Urrutia, «Historia de la educación en El Salvador. Escuelas Normales»: 40.

39 Ministerio de Instrucción Pública, «Primer Congreso Pedagógico Nacional», 183.

sión de inspiración naturalista de la educación, donde se trataba de propiciar el desarrollo de las potencialidades inherentes del niño; la pedagogía científica comenzó a entenderse en los treinta como un discurso que apoyado en los avances de las ciencias humanas observa el comportamiento humano y corrige las características raciales, sociales, hereditarias que estacan el progreso de la sociedad. La escuela se piensa como un laboratorio. La recepción de las ciencias humanas marcó la pauta del saber pedagógico, clarificando las dimensiones de realidad que podían ser intervenidas y posibilitando la emergencia de nuevas estrategias de control social, y con esto, se redefinió el fin de la educación pública.

LA EDUCACIÓN EN EL MARTINATO

Entre diciembre 1931 y mayo 1943, El Salvador tuvo cuatro ministros de Instrucción Pública. Benjamín Orozco, además de ser rector de la universidad, fungió desde finales de 1931 hasta el 7 de julio de 1932 y fue sustituido por Vicente Cortés Reales,⁴⁰ quien asumió el ramo hasta febrero de 1935; mientras que David Rosales fue subsecretario desde marzo de 1935 hasta septiembre de 1938 y fue sustituido por José Andrés Orantes desde octubre de 1938 hasta mayo de 1943.

Como puede fácilmente apreciarse la política educativa del Martinato tuvo al menos cuatro etapas que pueden distinguirse a partir del momento social, político, económico e intelectual del país y el estilo y planteamiento estratégico de la persona al frente de la instrucción pública. Por ejemplo, mientras que las primeras dos administraciones están marcadas por la crisis económica y el bajo nivel de inversión, las dos últimas administraciones se instalan en la crisis política y ocaso del régimen. Mientras que en la dos primeras vemos subsecretarios de bajo perfil, muy opacados por el ministro del cual dependían, las otras dos se caracterizan por contar con mi-

40 *Diario Oficial* n.º 154, T. 113 (1932), 1335.

nistros, ya no subsecretarios, con luz propia y muy cercanos y apoyados en actores muy respetados del magisterio.

En el primer período de la política educativa, el *Diario Oficial* da cuenta del bajo perfil de la Subsecretaría de Instrucción Pública; básicamente se registran actividades de cajón, movimientos usuales de maestros, ratificación de cuadros de profesores, entre otros, sin ninguna perspectiva estratégica; podría decirse que Benjamín Orozco no tuvo el tiempo suficiente para impulsar cambios en este rubro. Cortés Reales, por su parte, gozó de una situación diferente con casi cuatro años al frente del ramo; sin embargo, en las memorias no encontramos un tan solo brochazo de lucidez y novedad en el abordaje de los problemas educativos. Al revisar el *Diario Oficial* y las memorias de labores no se logra identificar planteamientos o medidas más aventajadas que sí pueden rastrearse en los períodos de Rosales y Orantes, siendo relevante la continuidad que puede establecerse en el planteamiento de fondo en estas dos gestiones.

Ahora bien, suele sostenerse que durante el Martinato siempre se dio mayor atención al Ministerio de Guerra que a la Subsecretaría de Instrucción,⁴¹ y que incluso el régimen nunca realizó esfuerzos sinceros por transformar y mejorar la educación nacional. En parte las tensas relaciones que se fueron estableciendo con la Universidad coadyuvaron a la configuración de una imagen negativa de la dictadura, y con merecida razón, ya que las constantes violaciones a la autonomía universitaria y la persecución de profesores y estudiantes fueron de algún modo un atentado contra el desarrollo educativo del país; sin embargo, también habría que decir que estas relaciones no fueron tan crispadas en los primeros años.

Por otra parte, las repetidas renunciaciones de sus ministros, como Orozco, Cortés Reales y el abogado David Rosales sumaron a la percepción de un descalabro y una falta de continuidad en la política educativa y, en gene-

41 Raúl Padilla Vela, «El fascismo en un país dependiente, la dictadura del general Maximiliano Hernández Martínez», *Cuaderno Universitario* n.º 12 (1987): 3-72.

ral, hacia finales del régimen, «las renunciaciones masivas de respetados miembros liberales del gobierno en torno al problema de la reelección presidencial puede explicar la opinión de ciertos observadores en el sentido de que la calidad de los funcionarios cercanos a Martínez declinó en los últimos años de su presidencia».⁴²

Ciertamente, al revisar los números, queda claro que no se hicieron del todo los esfuerzos por desarrollar y fortalecer la educación nacional en lo que respecta a la instrucción primaria y menos en los otros niveles. Para 1931 el presupuesto de Instrucción Pública era de 2,396,156.77 colones mientras que para el primer año de Gobierno real de Martínez el presupuesto cayó hasta 1,489,683.56 colones,⁴³ lo cual se mantuvo con leves variaciones hasta 1936 año en que se fue recuperando paulatinamente, pero sin alcanzar el techo presupuestario de 1931, llegando los dos millones de colones hasta 1938. La crisis presupuestaria llegó al punto de tener que rebajar los salarios de los profesores en 1932 y 1933.⁴⁴ La justificación seguía siendo la misma llegado 1935:

Esta situación, impuesta por la necesidad, ha hecho más difícil la labor de este Ministerio, pues con el recorte de las partidas señaladas para atender a las distintas necesidades, no ha sido posible, como lo habéis visto, realizar mayor número de obras, teniendo que conformarnos en muchas ocasiones a mantener únicamente los servicios.⁴⁵

42 Patricia Parkman, *Insurrección no violenta en El Salvador* (San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos, 2003), 72.

43 Ministerio Relaciones Exteriores, Justicia e Instrucción Pública, «Ramo de Instrucción Pública», *Diario Oficial* n.º 42, T. 118 (1935), 418.

44 Ministerio Relaciones Exteriores, Justicia e Instrucción Pública, «Ramo de Instrucción Pública», *Diario Oficial* n.º 50, T. 116 (1934), 376.

45 Ministerio Relaciones Exteriores, Justicia e Instrucción Pública, «Ramo de Instrucción Pública», 419.

Con estos limitados recursos podría argumentarse, como lo hizo David Rosales, que se hizo lo que se pudo «dentro de las posibilidades económicas del país»;⁴⁶ sin embargo, y a pesar de que la crisis económica fue un hecho innegable, el presupuesto en otros rubros como guerra y gobernación se sostuvo e incluso se incrementó a lo largo del Martinato, siendo siempre superior al de instrucción pública,⁴⁷ lo que revela el desinterés que latía en el fondo de las prioridades del Gobierno.

En un texto aparecido en 1941, Francisco Espinoza, un reconocido profesor del Instituto Nacional en aquellos años, nos da cuenta, en un análisis bastante minucioso y detallado, de la triste realidad de la educación producto de la escasa inversión pública. En este documento se dice que en 1940 para atender un total de 1,149 escuelas oficiales se contaba apenas con 2,299 profesores, es decir, apenas dos profesores por escuela. Asimismo, según David Luna, el Gobierno apenas pudo abrir la penosa cantidad de 20 escuelas por año, pues para 1931 ya existían más de 900.⁴⁸ Si a esto sumamos que la población escolar para 1939 era de 296,570 y que para 1940 se registró una matrícula de 102,042 con una asistencia media de 33,033 no es difícil concluir que la política educativa del Gobierno fue sumamente deficiente muy a pesar de los discursos.⁴⁹ Los primeros siete años, sin duda, pasaron factura a las administraciones posteriores, las cuales, si bien contaron con un mayor presupuesto tuvieron que cargar con los pendientes como la reconstrucción de escuelas y la recuperación en salarios de los maestros, al igual que el diseño de una política educativa unificada, sostenible y estratégica.

46 Ministerio de Instrucción Pública, «Memoria de los actos del Poder Ejecutivo en el ramo de Instrucción Pública correspondiente al año de 1936, presentada a la Asamblea Legislativa por el subsecretario del ramo Dr. David Rosales, h., el día 19 de marzo de 1937», *Diario Oficial* n.º 62, T. 122 (1937), 766.

47 David Luna, «Análisis de una dictadura fascista latinoamericana. Maximiliano Hernández Martínez 1931-1944», *La Universidad* n.º 5 (1969): 40-130.

48 Luna, «Análisis de una dictadura fascista latinoamericana. Maximiliano Hernández Martínez 1931-1944»: 71.

49 Francisco Espinoza, «Panorama de la escuela salvadoreña (1941)», en *La Escuela salvadoreña y otros escritos*, ed. Carlos Cañas Dinarte (San Salvador: Algier's Impresores, 1998).

Uno de los problemas que con mayor urgencia debía resolverse, y que se venía arrastrando desde finales del XIX, era el de la formación de maestros; sin embargo, nada pudo hacerse, sino hasta la reforma del cuarenta. Como puede constatarse en las memorias de instrucción pública, en 1929 había 1,733 profesores⁵⁰ para 937 escuelas, lo que significa que si para 1936 había 1,867 profesores,⁵¹ el Gobierno de Martínez apenas formó en este período aproximadamente 20 por año, lo cual de por sí ya era desastroso sin tomar en cuenta el desorden existente en la clasificación del magisterio, a tal grado que no se sabía con certeza el número de profesores con formación normal.

Sin embargo, debemos decir que los números no agotan toda la realidad. En definitiva el legado del Martinato en materia educativa es un punto complejo que no está del todo agotado y esclarecido; no obstante, y a pesar de los evidentes traspies que tuvo este Gobierno en materia educativa, no puede soslayarse que en este período abundaron las reflexiones y los idearios, fácilmente pueden identificarse una serie de iniciativas de reforma y un amplio espectro de propuestas, algunas de las cuales contaron con la venia de la dictadura.

En este sentido, a la luz de investigaciones recientes como la de Rafael Lara-Martínez, es posible identificar en sus primeros años un proyecto de reforma de la educación sostenido por una colaboración o complicidad entre *alma mater*, redes intelectuales y Gobierno, «muy distinta de toda separación que imaginaría el presente»,⁵² a partir de la cual se gestaron una serie de procesos que condujeron al establecimiento de una política de la cultura que en lo educativo se tradujo según Lara-Martínez en:

50 «Memoria de los actos de Relaciones Exteriores, Justicia, Instrucción Pública, Beneficencia y Sanidad durante el años de 1929 presentada a la honorable Asamblea Nacional, por el Doctor Francisco Martínez Suárez», *Diario Oficial* n.º 46, T. 108 (1930): 315.

51 Ministerio de Instrucción Pública, «Memoria de los actos del Poder Ejecutivo en el ramo de Instrucción Pública correspondiente al año de 1936, presentada a la Asamblea Legislativa por el subsecretario del ramo Dr. David Rosales, h., el día 19 de marzo de 1937», *Diario Oficial* n.º 62, T. 122 (1937), 770.

52 Rafael Lara-Martínez, *Política de la cultura del Martinato* (San Salvador: Editorial Universidad Don Bosco, 2011), 95.

Una amplia “reforma educativa” la cual se concentra en diseminar una cultura nacional por la lecto-escritura, alfabetización, bibliotecas populares, escuelas rurales de carácter práctico, cursos de extensión cultural, pláticas informativas para “proletarios” o “clase laborante”, uso de radio para fines pedagógicos y culturales, mejoramiento de escuelas normales, etc. La “obra de aliento” del “Supremo Gobierno” elevaría la condición escolar de “las clases pobres, trabajadoras, que entre nosotros representan la gran mayoría aborigen”. Estos “asomos de evolución cultural” brotarían de una “nacionalización de la escuela” masferreriana.⁵³

Ciertamente, en ese período pueden rastrearse en las publicaciones oficiales, como *La República*, suplemento del *Diario Oficial*, compromisos con el mejoramiento de la educación en el tono señalado por Lara-Martínez, incluso reiteradas invitaciones al magisterio para incorporarse a estos procesos «muy de acuerdo con las corrientes modernas de la enseñanza».⁵⁴ Para 1933 se insistía en el establecimiento de un escalafón magisterial que haría «justicia a los buenos educacionistas de la nación al darles el puesto que a base de dignidad y preparación científica merecen»⁵⁵ y que al mismo tiempo unificara criterios superando de este modo la atomización y el control de las municipalidades en cuanto a la categorización del magisterio. Se planteó fundar la escuela rural salvadoreña con la finalidad de que la instrucción pública llegara al campesinado para tecnificar su conocimiento del agro⁵⁶ con el objeto de conducir al país «a una normalización completa en su desenvolvimiento social, y que su adelanto sea armónico en los diferentes

53 Lara-Martínez, *Política de la cultura del Martinato*, 106.

54 «Se mejorará las condiciones de las escuelas normales», *La República* n.º 33, viernes 30 de diciembre de 1932.

55 «El Escalafón de Maestros y su importancia», *La República* n.º 38, jueves 5 de enero de 1933.

56 «Hacia la fundación de la Escuela Rural», *La República* n.º 49, miércoles 18 de enero de 1933.

órdenes de su vida como país civilizado»;⁵⁷ se trataba también de una pugna del poder central por controlar algunas iniciativas que seguían en manos de las municipalidades o de bienintencionadas «instituciones particulares» sin menoscabo de su aporte económico para seguirlas sosteniendo, puesto que el Gobierno, como ya vimos, no tenía recursos para generar esa inversión; las municipalidades de hecho fueron increpadas a aportar un diez por ciento de sus ingresos para el fortalecimiento de las escuelas.⁵⁸

Siendo honestos, hasta cierto punto el Gobierno era consciente de algunos de los ya endémicos padecimientos de la escuela salvadoreña. Por ejemplo, para agosto de 1933 se extendió la preocupación por la deserción e inasistencia escolar, por ello, para combatir el «instinto rebelde a todo género de reclusión», se dictaron medidas que obligaban a los padres de familia a garantizar que los niños asistieran a la escuela.⁵⁹

Además, a mediados de los treinta, se impulsó una campaña de alfabetización de carácter masferreriano, inspirada en *Leer y escribir* como decálogo de la reforma educativa. Insistentemente se planteaba «hacer de la cultura de una nación el centro de la política para que El Salvador despegue en materia de educación».⁶⁰ En este marco, con la unción del Gobierno, los intelectuales más cercanos propusieron la creación de un arte nacional propio para la educación de las masas.⁶¹ La alianza entre el régimen y algunos intelectuales se materializó precisamente en este punto: la nacionalización de la escuela por la recuperación de las raíces ancestrales. El rumbo de las transformaciones educativas, en un contexto de pobre iniciativa de la instancia oficial, la Subsecretaría de Instrucción Pública, y de limitados recursos,

57 «La Escuela Rural, la Sociedad y el Estado», *La República* n.º 61, jueves 2 de febrero de 1933.

58 «Cómo aumentar el número de las Escuelas Rurales?», *La República* n.º 109, jueves 30 de marzo de 1933.

59 «Hay que obligar a los niños a concurrir a la escuela», *La República* n.º 212, martes 15 de agosto 1933.

60 Lara-Martínez, *Política de la cultura del Martinato*, 91.

61 Rafael Lara-Martínez, *Del silencio y del olvido o los espectros del patriarca. Cinco seis ocho ensayos salarruerianos* (San Salvador: Fundación AccesArte, 2013), 32.

fue establecido por esta red de artistas e intelectuales, nucleados en el grupo Masferrer,⁶² que propuso fundamentar la reforma desde la apropiación del legado ancestral nacional como medio para la unificación nacional.

Sin embargo, estos planteamientos no lograron materializarse e impactar significativamente en la realidad educativa; de hecho, las transformaciones de alcance nacional como el establecimiento de nuevos instrumentos jurídicos, la reforma de los planes de estudio, la promulgación del escalafón magisterial solo se realizaron bajo las gestiones de David Rosales y Andrés Orantes, los cuales abiertamente retomaron la tradición de la escuela activa.

El ideario un tanto humanista de los primeros años poco pudo impactar en la realidad educativa, por lo que se fue perfilando una nueva propuesta que más allá de reclamar su fundamento en el reavivamiento de la cultura nacional por el arte apeló al conocimiento científico de la realidad salvadoreña. Para el año 1936, en un cambio radical de perspectiva, el subsecretario de Instrucción Pública, David Rosales, dejaba entrever la necesidad de abordar los problemas de la educación con el apoyo de las ciencias modernas, consideraba que sobre todo la medicina, la fisiología y la psicología puede permitirnos retornar al objeto de la educación el cual es «el perfeccionamiento en el orden de la naturaleza».⁶³

Este replanteamiento estratégico cobró fuerza con el apoyo del magisterio, y sobre todo con algunos intelectuales que venían desde finales de los veinte diseminando los planteamientos de la escuela activa; asimismo, con el arribo al país en 1935 de una generación de maestros formados en la escuela chilena, uno de los más adelantados campos de experimentación de la escuela activa, con lo cual se establecieron condiciones intelectuales y

62 Entre los integrantes del Grupo Masferrer estaban Sarbelio Navarrete, María de Baratta, Amparo Casamalhuapa, Serafín Quiteño, Quino Caso y Miguel Ángel Espino, entre otros. Ver: *La República*. Suplemento del *Diario Oficial*. Sábado 14 de octubre de 1933. Año 1 N.º 260.

63 «Memoria de las labores del Poder Ejecutivo en el ramo de Instrucción pública durante el año de 1935, presentada a la Asamblea Legislativa de 1936 por el subsecretario Dr. David Rosales h., el día 25 de marzo de 1936», *Diario Oficial* n.º 72, T. 120 (1936), 1058.

técnicas para empujar una reforma de la educación claramente inspirada en la pedagogía activa y en el uso de las ciencias humanas de la época.

El planteamiento teleológico, más bien filosófico, de inspiración masferreriana de los primeros años cedió ante el arribo de la pedagogía como ciencia moderna. Este renovado planteamiento pudo impulsar la serie de reformas que entre el año 1939 y el final de la dictadura se gestaron y, a pesar de haberse desarrollado en plena crisis y ocaso del régimen, perduraron, al menos en algunos aspectos como los planes de estudio, hasta mediados de los cincuenta, y en otros, hasta las reformas del 68. Algunos lo han calificado como la «primera reforma educativa», pero, como ya se dijo, este conjunto de transformaciones estuvieron inspiradas en un ideario pedagógico que venía permeando el quehacer educativo nacional desde finales del siglo XIX, en el marco de un largo proceso donde se enfrentaron y se dieron cita diversos proyectos modernizadores.

EL APORTE DE DAVID ROSALES: LA FUNDACIÓN DEL GABINETE PSICOPEDAGÓGICO

A mediados de los treinta, fue cobrando fuerza en la Subsecretaría de Instrucción Pública, en medio de las usuales labores de administración del sistema educativo, la discusión sobre los fundamentos de la política educativa. De ahí que en la memoria de labores de 1934 aparezca una extraña sección denominada «Mediciones psicológicas», en la cual se hablaba de los adelantos que en algunos países de Asia, Europa y América se han logrado en materia pedagógica a partir del uso de técnicas de medición psicológica para orientar mejor la educación primaria:

Es de desearse, pues, que siquiera en las escuelas de cabeceras departamentales de nuestro país, se hagan estas mediciones, para lo cual

precisa adquirir laboratorios psicológicos experimentales. El Supremo Gobierno alienta la esperanza de conseguir este adelanto en los centros educativos.⁶⁴

El interés por fundamentar la política de instrucción pública en los resultados de indagaciones científicas fue seriamente retomado en los años siguientes, al punto que para 1937 David Rosales anunció el proyecto de establecimiento de un Gabinete Psicopedagógico, para lo cual se buscaron en Estados Unidos los instrumentos necesarios. Según Rosales la constante preocupación para mejorar las condiciones del niño, y de la escuela en general, había conducido ineludiblemente a «concebir la idea de fundar una institución que permita conocer científicamente las condiciones mentales y físicas de los niños que se educan».⁶⁵

Rosales fue elaborando una posición muy concreta al respecto, la cual aparentemente guardaba un bienintencionado interés por convertir a la gestión pública en un asunto mucho más preciso con la ayuda de las ciencias. Sin embargo, no debemos soslayar que este planteamiento cargaba con todos los intereses y prejuicios políticos, sociales y hasta raciales que caracterizaron a algunos discursos predominantes en las denominadas ciencias humanas de la época que impactaron sensiblemente en la mentalidad del ministro. Como muestra de esto vale la pena citar la posición que Rosales sostuvo en torno a la coeducación.⁶⁶

Para el subsecretario la tendencia moderna era la supresión de la coeducación porque sus resultados eran fatales para la sociedad y la familia, pero esto no había logrado ser esclarecido del todo, pues solo se había estudiado desde la perspectiva moral, política y económica, pero no en sus motivos de origen fisiológico:

64 «Ramo de Instrucción Pública», *Diario Oficial* n.º 42, T. 118 (1935), 414.

65 «Memoria de los Actos del Poder Ejecutivo en el Ramo de Instrucción correspondientes al año de 1937, presentada a la Asamblea Nacional Legislativa por el Subsecretario del Ramo, Encargado del Despacho, Doctor David Rosales, h. el día 26 de abril de 1938», *Diario Oficial* n.º 86, T. 124 (1938), 1109.

66 La coeducación es un método educativo que parte del principio de la igualdad entre sexos y la no discriminación por razón de sexo.

En el Congreso de la Federación Nacional de Mujeres, celebrado en París del 2 al 5 de marzo de 1932 se oyó la voz de Novécourt, Profesor de Clínica Médica de los Niños en la Facultad de Medicina de París, miembro de la Academia de Medicina y Médico del Hospital de Niños. Decía: que desde hace largo tiempo se discuten los problemas de la educación y de la instrucción del niño sin encontrar soluciones satisfactorias. Se debe en gran parte a que, muy frecuentemente, se les considera desde el punto de vista de ciertas concepciones políticas y sociales y nunca desde el punto de vista del interés de los niños. El interés de los niños es lo único que importa. Las madres y los padres de familia son buenos jueces de lo que a unos y a otros conviene. Ellos tienen el derecho y el deber de tomar la defensa del niño, en un momento en que su porvenir está en juego y depende de la voluntad de personas que frecuentemente no tienen hijos como son los profesores. Se estudió el problema sobre la base fisiológica y psicológica de los niños y de los jóvenes; se dijo que ellos deben adaptarse a su naturaleza; se recordó la frase de que “el objeto de la educación es el perfeccionamiento en el orden de la naturaleza”; y se concluyó de que las edades diferentes en que se efectúa en los niños el brote de crecimiento estatural y la evolución pubertaria, son de origen fisiológico que se oponen a la coeducación a partir de 10 ó 12 años. Esta coeducación es un error, dijeron; toca a las madres celosas de la salud de sus niños, ir contra ese error. El aspecto económico que puede invocarse en favor del Estado para establecer la coeducación nada vale. Nada importa que se gaste más si en cambio se tiene el honor en la familia, la tranquilidad en el hogar y el orden en la sociedad.⁶⁷

67 «Memoria de las labores del Poder Ejecutivo en el ramo de Instrucción pública durante el año de 1935, presentada a la Asamblea Legislativa de 1936 por el subsecretario Dr. David Rosales h., el día 25 de marzo de 1936», 1059.

Partiendo de las mismas tesis con las que supuestamente demostraba que la coeducación era antinatural, Rosales concluía que era conveniente trasladar a las profesoras de las escuelas de varones a las de señoritas, pues «si se estudia el carácter que generalmente tiene la mujer, voluble, débil, sin ninguna clase de energía; y si nosotros sospechamos que estos caracteres psicológicos son imitados fácilmente por el niño, podemos creer con toda sinceridad, que el niño de hoy y mañana hombre, será del mismo modo».⁶⁸ Con estos planteamientos de Rosales, la estrategia de la nueva política educativa del Martinato quedó totalmente al desnudo: se trataba de fundar instituciones que produjeran conocimiento científico «desinteresado», a partir del cual se podían inferir medidas de reingeniería política en el orden de la «naturaleza» que terminarían impactando «positivamente» en el «cuerpo social», superando con ello sus «padecimientos» o «enfermedades» de tal modo que se lograra establecer el «funcionamiento normal» del organismo social. La nueva escuela salvadoreña debía ser el campo experimental inicial, para posteriormente convertirse en la garantía del desarrollo armónico y natural de la sociedad.

El ministro Rosales asumió que la pieza clave de esta estrategia era el Gabinete Psicopedagógico, cuyos resultados de investigación en las áreas adecuadas permitirían refundar la escuela salvadoreña bajo el modelo de la escuela funcional, de la pedagogía positiva. Esto terminó concretándose en julio de 1938. El poder Ejecutivo nombró director del Gabinete al profesor Carlos Monterrosa, uno de los miembros de la comisión de reforma que menciona Escamilla; subdirector a Salvador Rosales Montenegro y jefe de aplicaciones metodológicas a Mercedes Estrada Monterrosa.⁶⁹ En los días siguientes se estructuraron a propuesta del director las comisiones técnicas quedando constituidas de la siguiente manera:

68 «Memoria de las labores del Poder Ejecutivo en el ramo de Instrucción pública durante el año de 1935, presentada a la Asamblea Legislativa de 1936 por el subsecretario Dr. David Rosales h., el día 25 de marzo de 1936», 1059.

69 «Decreto 622», *Diario Oficial* n.º 146, T. 125 (1938), 2040.

- Comisión de pedagogía. Profesores: Ramón Efraín Jovel, Ruben H. Dimas, Saúl Flores, Enrique Lardé, Alberto Rodríguez.
- Comisión de metodología. Profesores: Salvador Cañas, Ignacio Pacheco Castro, Baudillio Fuentes, Francisco Morán, Carlos H. Martínez, María Escobar.
- Comisión de psicología: Doctor Nazario Soriano, profesor Marcos Alemán, bachiller Manuel Chavarría; profesores: Carlos Gustavo Urrutia, Francisco Osegueda, Ceferino Lovo.
- Comisión rectificadora. Profesores: José Andrés Orantes, Celestino Castro, Jesús L. Palencia, Carmen Álvarez, Ricardo Fuentes.

Llama poderosamente la atención que entre los miembros de las comisiones figuran connotados integrantes del magisterio como es el caso de José Andrés Orantes, posterior ministro de Instrucción Pública; Saúl Flores, normalista de la última generación formada por la misión pedagógica colombiana y exbecario del Instituto pedagógico de la Universidad de Chile en 1929; Celestino Castro, de la comisión de reforma del cuarenta y exbecario del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile; Ceferino Lovo, articulador del Primer congreso pedagógico salvadoreño de 1930, coordinador de la comisión de reforma de los planes de estudio de 1939, director de la normal de maestros y exbecario en México; Carlos Gustavo Urrutia, excolaborador técnico del consejo de educación de 1929, delegado escolar del circuito central y profesor de la normal de maestros; y Rubén H. Dimas, futuro subsecretario de educación del Ministerio de Cultura tras la caída de Hernández Martínez. Sin duda, estos connotados representantes del magisterio, la nueva generación junto con algunos de otras generaciones pedagógicas, constituyeron la red intelectual que legitimó la propuesta de Rosales, lo que vendría a confirmar en cierta forma la existencia de un consenso intelectual en torno al proyecto de educación positiva.

Ahora bien, quizá el punto que con mayor claridad nos expone la finalidad y esencia del Gabinete, en concordancia con la reforma educativa que se iba perfilando, es su programa aparecido el 13 de agosto de 1938⁷⁰ el cual se reproduce íntegro a continuación:

SECRETARIA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

No. 737

Palacio Nacional:

San Salvador, 10 de agosto de 1938.

El Poder Ejecutivo Acuerda: aprobar el siguiente

Programa de Gabinete Psicopedagógico de El Salvador

Las investigaciones del Gabinete Psicopedagógico de El Salvador comprenderán:

ANTROPOMETRIA

PSICOLOGIA

PEDAGOGIA

METODOLOGIA

Investigaciones Antropométricas

- a) Obligatorias, de función constante: Pedagógicas.
- b) Ocasionales, por aplicación especial de índole científica: Etnográficas, Sociales y Jurídicas.

70 «Decreto 737», *Diario Oficial* n.º 169, T. 125 (1938), 2325.

Investigaciones Psicológicas

- a) Psico fisiología.
- b) Psicología Experimental.

Investigaciones Pedagógicas

- a) Psico-pedagogía.
- b) Psicotécnica.
- c) Pedagogía Experimental.

Investigaciones Metodológicas

- a) Psico-dinámica.
- b) Metodología Aplicada.

Estos aspectos de Experimentación concretaran el positivismo Psico pedagógico de la Nación.

Desarrollo Escolar.

- I. Crecimiento, índices y percentiles.
- II. Excitabilidad Sensorial: a) Reacción nutritiva. b) Reacción sensorial. c) Percepción Objetiva.
- III. Actividad Motriz Espontanea: a) Movimiento. b) Defensa. c) Seguridad.
- IV. Capacidad de Relación: a) Contacto. b) Mandato. c) Lenguaje.
- V. Capacidad de Formación: a) Memoria. b) Imitación.
- VI. Productibilidad Mecánica: a) Acción. b) Persistencia.
- VII. Productibilidad Mental: a) Concepción. b) Relación. c) Reproducción.

Desarrollo Profesional

I. Experimentación Estesiométrica

- a) Sensaciones Táctiles, Térmicas y Baricas.
- b) Sensibilidad eléctrica y dolorífica.
- c) Sensaciones Etereognosticas.
- d) Sensaciones de vista, oído, gusto y olfato.
- e) Sentidos Vestibulares.
- f) Sensaciones Musculares.

II. Precisión y diferenciación con aplicaciones Psico-cronométricas.

- a) Afección -Feeling-Emoción.
- b) Atención-Percepción-Comprensión.
- c) Descripción-Asociación.
- d) Aprendizaje Formación de Hábitos.
- e) Memoria-Reconocimiento.
- f) Sugestión-Imitación.
- g) Apercepción-Imaginación Invención.
- h) Discriminación-Razonamiento-Juicio.
- i) Diagnóstico de Aptitudes.

Aplicación del Programa a distintas edades

- I. Experimentación en niños de 1 año. Procedimiento Dr. Frankl.
- II. Experimentación en niños de 2 años. Procedimiento Psicopedagógico de Koller.
- III. Experimentación en niños de 3, 4 y 5 años. Introducción Psico-dinámica a estos años, de Maudry.

- IV. Experimentación en niños de 6 años. Aplicaciones Psicodinámicas de Danziger.
- V. Experimentación en la segunda niñez. Ejercicios de Laboratorio de Bartlett.
- VI. Experimentación en niños de mayor edad. Guías: Cuy Montrose, Lewis, M. Terman y Maud A. Merrill. (Última revisión de la Universidad de Stanford).

Nota: la selección de autores guías no limita la libertad de consultar otras autoridades en la materia.

Extensión del Programa

- I. Cursos por correspondencia, de Psicología y Pedagogía basados en las investigaciones del Gabinete. Las lecciones serán de carácter elemental y servidas únicamente a profesores en servicio.
- II. Cursos de perfeccionamiento en las aulas del Gabinete, para quienes los soliciten, siempre que tengan la preparación previa, indispensable, para estudios superiores.
- III. Investigación Científica.
 - a) Oficial: Las investigaciones que inicie el Gabinete.
 - b) Particulares: Las iniciadas por Científicos Salvadoreños.
 - c) Las que patrocinen científicos extranjeros quienes visiten el País con este fin.

Ilustración del programa

Cinematografía:

- a) Cintas científicas para enseñanza profesional.

- b) Cintas científicas con aplicaciones para Escuelas Primarias.
- c) Cintas de divulgación psicológica para la generalidad.

Nota: El Gabinete cuenta con el material necesario para el desarrollo de este Programa.

-Comuníquese

(Rubricado por el señor Presidente).

El Subsecretario de Instrucción Pública,

Rosales, h.

Desde luego, el gabinete materializaba la intención de desarrollar las ciencias humanas como disciplinas auxiliares de la pedagogía, lo cual era la base fundamental del replanteamiento estratégico de la educación que propuso Rosales. Esto estaba claro en la mente y en la intención de los actores; basta con revisar en el primer capítulo del Reglamento del Gabinete Psicopedagógico de El Salvador el artículo tres que plantea contundentemente: «El Gabinete tendrá por objeto establecer las bases de la **Pedagogía** positiva de El Salvador e impulsar el estudio de las **Ciencias Humanas** necesarias para el conocimiento de la vida nacional». ⁷¹ El mismo documento señala además la estructura nacional de la pedagogía positiva, la cual se constituyó en oficinas técnicas, laboratorios, escuelas experimentales, clínicas de psicologías, oficinas de divulgación e intercambio científico, institutos de perfeccionamiento profesional y bibliotecas.

Buena parte de esto se comenzó a montar inmediatamente, pues desde septiembre de 1938 se nombraron las primeras escuelas experimentales: en San Salvador la escuela Padres Aguilar y Santiago Celis, como en Santa Tecla la escuela Marcelino García y Flamenco y Pilar Velásquez. ⁷² El mis-

71 «Decreto 846», *Diario Oficial* n.º 192, T. 125 (1938), 2573 (El subrayado es nuestro).

72 «Decreto 876», *Diario Oficial* n.º 202, T. 125 (1938), 2691.

mo documento *Doctrina positiva escolar salvadoreña*, mediante informes que aparecen al final de la publicación, da cuenta de la existencia para 1939 de un Gabinete en Zacatecoluca y otro en San Miguel. El trabajo del Gabinete fue intenso a partir de su fundación y solo en el año 1939 las subcomisiones psicopedagógicas de los departamentos realizaron 7,137 exámenes psicológicos y médicos. Ese mismo año, en San Salvador se realizaron 739 exámenes, llegando a determinar que 183 niños no tenían ninguna anormalidad marcada, mientras que en 23 se detectaron trastornos psíquicos pronunciados.⁷³

El Gabinete ofrecía diversos servicios al Ministerio de Instrucción Pública de acuerdo al programa de agosto del 38, como el servicio de antropometría mediante el cual se pretendía establecer fichas de identificación individuales de los escolares, fijar sus características antropométricas y establecer las bases científicas paidológicas, en sus aspectos paidográficos y paidotécnicos. Mientras que el fundamental servicio de psicofisiológica tenía que investigar las características físicas y psíquicas de los niños salvadoreños en funcionamiento natural, estudiar los biotipos y establecer las manifestaciones hereditarias. Por otra parte estaba el servicio de psicología cuya función era la investigación de las características mentales y los estados psicopatológicos para establecer estudios de individuos problemas, de higiene mental del aprendizaje, y la clasificación de grupos homogéneos, anormales y superdotados. Estos tres ámbitos de investigación establecerían el fundamento empírico y científico para que el servicio de pedagogía estableciera las normas de la pedagogía experimental aplicable al pueblo salvadoreño, así como las normas técnicas de aprendizaje y la orientación profesional. Además el servicio de psicodinámica tenía por obligación hacer la clasificación escolar salvadoreña de conformidad con las pruebas de medición individual realizadas.⁷⁴ La *Doctrina positiva escolar salvadoreña* es una muestra de los resul-

73 Ministerio de Instrucción Pública, «Detalles de las labores efectuadas en el Gabinete Psicopedagógico de El Salvador, durante 1939», en *Labor educativa del Supremo Gobierno durante el año 1939* (San Salvador: Imprenta Nacional, 1940), 173.

74 «Decreto 846», *Diario Oficial* n.º 192, T. 125 (1938), 2573.

tados del trabajo realizado en estos ámbitos, es la tentativa de reorganizar la sociedad estableciendo un orden natural fundado en las pesquisas del Gabinete, en suma es el proyecto de regeneración social técnicamente controlado.

Aunque es muy probable como sostiene Nelson Portillo⁷⁵ que la vida del Gabinete Psicopedagógico estuvo íntimamente ligada a la dictadura; sus labores aparentemente cesaron en los primeros años de la década del cuarenta; lo cierto es que su existencia y su finalidad solo se comprenden a la luz del planteamiento estratégico que sustentaba la política educativa desde 1937.

LA GESTIÓN DE JOSÉ ANDRÉS ORANTES: CONTINUIDAD Y PROFUNDIZACIÓN DE LA REFORMA

Tras conocerse la aspiración de Martínez a un tercer período de Gobierno, para lo cual era necesario violar el principio de alternabilidad de la Constitución de 1886, muchos miembros del gabinete de Gobierno consideraron que con dicha intención se atentaba abiertamente contra los últimos vestigios de las instituciones y tradiciones liberales.⁷⁶ Ante esto, algunos presentaron su renuncia irrevocable, entre ellos se encontraba el abogado David Rosales.

A partir de octubre de 1938, el nuevo subsecretario de Instrucción Pública fue José Andrés Orantes, un reconocido exestudiante del Instituto Salesiano de Ayagualo y profesor de comercio desde 1924. Orantes comenzó a distinguirse en los círculos intelectuales sobre todo a finales de los treinta, llegando a ser vicepresidente y miembro honorario del Ateneo junto a figuras como Maximiliano Hernández Martínez, Francisco Gavidía, Reyes Arrieta Rossi, Miguel Ángel Araujo, entre otros. Cabe también recordar que el nuevo subsecretario no era totalmente ajeno a las transformaciones que

75 Nelson Portillo, «Antecedentes, desarrollo y aplicaciones tempranas de la psicología en El Salvador (1850-1950) II», *ECA* n.º 690 (2006): 441-454.

76 Patricia Parkman, *Insurrección no violenta en El Salvador*, 71.

venía impulsando David Rosales, pues al momento de su nombramiento era miembro de la comisión rectificadora del Gabinete Psicopedagógico.

Ciertamente, el subsecretario Rosales identificó durante su gestión una serie de transformaciones que eran clave para la materialización de la reforma; sin embargo, no le alcanzó el tiempo. Se esperaban ansiosamente los frutos del Gabinete para encauzar el rumbo de la educación nacional, pero vino su renuncia y su distanciamiento del Gobierno; no obstante, su sustituto en sintonía con la agenda estratégica previamente trazada convocó casi inmediatamente a la profundización de la reforma con una serie de medidas paralelas, pero no menos importantes, puesto que significaron la concreción que Rosales no alcanzó.

De allí que el 18 de octubre de 1938 nombró una comisión para la revisión de planes, programas y reglamentos de enseñanza primaria y normal. Según deja ver el acuerdo publicado en el *Diario Oficial*, esta comisión había sido constituida en 1935 pero no logró articular propuestas y menos proponer cambios, de tal modo que Orantes la reorganizó «con el objeto de encauzar la enseñanza primaria y normal por los derroteros que aconseja la pedagogía moderna».⁷⁷ La comisión fue integrada por los profesores Saúl Flores, María Escobar Granillo, Ceferino E. Lobo, Alejandro Gallo Gutiérrez y Carlos Gustavo Urrutia; todos con excepción de Gallo Gutiérrez formaban parte de las comisiones técnicas del Gabinete Psicopedagógico.

Las siguientes acciones de Orantes mostraron una decidida actitud para realizar una reforma global de la educación, no solo referida al ámbito primario como tradicionalmente se ha sostenido. Tras el nombramiento de la comisión antes mencionada, conformó un equipo con Salvador Chévez, Horacio Parker y Antonio García González para realizar los estudios pertinentes para la unificación de los servicios que daba la Sección de provisión y alojamiento escolar del que en ese momento comenzó a denominarse Ministerio de Instrucción Pública. Además, nombró una comisión específica

77 «Decreto 981», *Diario Oficial* n.º 224, T. 125 (1938), 2979

para reformar los planes y programas de las secciones normales rurales; de nuevo apareció al frente de la comisión Ceferino Lobo. Asimismo, quizá a propósito de la inestabilidad política que generó la convocatoria a conformar la Asamblea Constituyente, para demostrar su lealtad política, mandó reformar el Reglamento sobre colegios particulares y escuelas privadas de 1928, agregando al artículo 1 lo siguiente:

También serán desautorizados por la Secretaria de Instrucción Pública los Colegios Particulares y Escuelas Privadas que impartan enseñanzas que de alguna forma indiquen el propósito de difundir ideas y doctrinas disolventes contrarias al orden social, o cuando se advierta en estos planteles manifestaciones de una marcada indisciplina.⁷⁸

En lo estrictamente relacionado con los planes y programas de primaria, a propuesta de la comisión de reforma se nombraron subcomisiones en las que por primera vez aparece el profesor Manuel Luis Escamilla, como responsable de la subcomisión de estudios de la naturaleza.⁷⁹ Escamilla era reconocido, como señala Juan Felipe Toruño,⁸⁰ por tener una sólida formación en ciencias, ya que se graduó como profesor de Estado en ciencias con especialidad en biología del Instituto Pedagógico de Chile, al igual que su compañero de generación normal, Celestino Castro. Ambos, a su regreso de Chile, publicaron por separado libros con ensayos biológicos, donde ensalzaban su perspectiva evolucionista del ser humano, lo cual no es un hecho insignificante y aislado del clima intelectual dominante en la educación, ya que algunas de las denominadas ciencias humanas tomaban por modelo científico a la biología.

78 «Decreto 1064», *Diario Oficial* n.º 236, T. 125 (1938), 3153.

79 «Decreto 1094», *Diario Oficial* n.º 244, T. 125 (1938), 3244.

80 Juan Felipe Toruño, *Desarrollo Literario De El Salvador: Ensayo* (San Salvador: Ministerio de Cultura, 1958), 356.

A partir de este momento, Escamilla comenzó a tener una participación más intensa en la educación nacional, a tal punto que el ministro Orantes, cuando reorganizó la primera comisión de reforma que dirigía Ceferino Lobo, lo nombró junto a Alejandro Gallo Gutiérrez, Celestino Castro y Carlos Monterrosa en la nueva «comisión revisora y redactora de los planes y programas y reglamentos de las enseñanzas primaria y normal», que finalmente si concluyó su tarea, y se constituyó como el núcleo de la reforma educativa.⁸¹ No he encontrado evidencia que certifique, como sostiene Escamilla en su libro, que además de los ya mencionados formara parte de dicha comisión Luis Samuel Cáceres, en cualquier caso, esta nueva comisión de reforma reafirma el hecho de que la función del Gabinete Psicopedagógico, representado por su director, era de primer orden para orientar cualquier replanteamiento del sistema educativo. En teoría, los cambios debían estar fundamentados en los resultados de las investigaciones realizadas por el Gabinete Psicopedagógico. En los siguientes meses el Gabinete pasaría a forma parte integral de la estructura del ministerio llegando a ser denominado «Departamento de Psicopedagogía de El Salvador»,⁸² al mismo nivel de otras instancias centrales en la administración del sistema.

Los cambios lógicos en la estructura del ministerio no se hicieron esperar. Para empezar, algunos de estos intelectuales y profesores de confianza comenzaron a ser promovidos para garantizar gente clave en los puestos de toma de decisión; por ejemplo, desde enero del 39, Celestino Castro y Jorge Alfaro Jovel pasaron a dirigir la Sección Técnica y de Asistencia Escolar; Carlos H. Martínez pasó a ser inspector de las escuelas de primarias y colegios oficiales autorizados; Ceferino Lobo, director de la Escuela Normal de maestros. Asimismo, se organizaron comisiones para intervenir otros ámbitos del sistema educativo como la de reforma del reglamento de enseñanza de ciencias y letras donde aparecía Celestino Castro y Manuel Luis Escamilla.⁸³

81 «Decreto 1241», *Diario Oficial* n.º 156, T. 127 (1939), 2131.

82 «Decreto 1640», *Diario Oficial* n.º 234, T. 127 (1939), 3991.

83 «Decreto 783», *Diario Oficial* n.º T. 128 (1941), 32.

Todo indica que Orantes estaba totalmente convencido de que era necesario acelerar la reforma educativa para lo cual estaba claro, de acuerdo con la visión estratégica, que se debía apresurar el estudio científico del niño salvadoreño, por esto ordenó en febrero del 40 a los delegados y directores de las escuelas establecer las características mesológicas en todo lugar donde existiera una escuela; a los médicos escolares, establecer lo antes posible la tipología física de los escolares, y a la escuela experimental del Departamento de psicopedagogía, «establecer graficas pedagógicas de niños normales y anormales demostrando correlatividad de aptitudes»,⁸⁴ puesto que la experimentación es la base de la escuela positiva nacional, que la experimentación debe ser integral, que la experimentación integral no puede excluir el medio, condiciones físicas, psicológicas y enseñanza.

Conviene señalar llegado este punto que el ministro Orantes no era tan solo una bisagra que realizaba de forma eficiente su función administrativa, sino un hombre dedicado a pensar y repensar su concepto de reforma educativa, para lo cual supo articular a un equipo de maestros e intelectuales que dejaron un enorme legado en la Revista del Ministerio de Instrucción Pública. Queda claro al revisar los diez números de esta publicación que el núcleo de la red intelectual de la reforma estaba integrada por Carlos Monterrosa, Celestino Castro, Luis Samuel Cáceres, Manuel Luis Escamilla y, desde luego, José Andrés Orantes.

El ministro Orantes según se logra ver era un convencido de que el atraso en la educación nacional se debía sobre todo a que esta no estaba fundada en la auténtica salvadoreñidad, pero con esto no se refería solamente a los aspectos identitarios y culturales, sino ante todo a los aspectos físicos, psíquicos y del medio de los salvadoreños. Para lograr superar el atraso educativo estaba claro que necesitaba conocer las causas, identificar los medios y dirigirse según el fin,⁸⁵ y no dudo en afirmar sobre todo la relevancia de

84 «Decreto 169 », *Diario Oficial* n.º 42, T. 128 (1940), 625.

85 Ministerio de Instrucción Pública, *Labor educativa del Supremo Gobierno durante el año 1939*, 10

los medios, los cuales por supuesto eran estrictamente científicos, pues según decía, la época de las improvisaciones había pasado:

La creación de la escuela salvadoreña es imperativo ineludible, y la obra debe venir con la sustitución de los tipos de escuela extranjera, por uno que ampare en salvadoreñismo y la salvadoreñidad; mas el problema ha consistido en descubrir la modalidad escolar, y para ello ha sido necesario investigar las características pedagógicas de los niños de El Salvador. Con el personal suficiente se ha intensificado esta labor en tres aspectos: físico, psicofísico y psíquico. Pronto estaremos capacitados para decir en general como es el niño salvadoreño, conocimiento capital que no se ha tenido durante la historia de la pedagogía de la Nación.⁸⁶

El ministro Orantes fue quizá quien con mayor ahínco defendió los postulados de la escuela positiva, llegando a encarnar una visión extremadamente positivista. Sostenía que la cultura no era más que una función relacionada con los estados físicos y psíquico del individuo, y puesto que la cultura era de algún modo el objeto de la pedagogía, el estado físico el objeto del médico y el psíquico del psicólogo, para lograr el cometido de la educación era crucial y absolutamente necesario establecer una alianza entre estos:

El ministerio de Instrucción Pública tiene el deber ineludible de conocer esta relación, a fin de que ella sirva de base para determinar las disposiciones que deben normar el comportamiento de quienes se encargan de la educación del niño salvadoreño.⁸⁷

86 Ministerio de Instrucción Pública, *Labor educativa del Supremo Gobierno durante el año 1939*, 12.

87 José Andrés Orantes, «Bases científicas de la escuela salvadoreña y su relación con el primer Congreso Médico», *Revista del Ministerio de Instrucción Pública* n.º 1 (1942).

En los últimos dos años de su gestión, promovió la alianza entre el magisterio y los médicos, para impulsar la discusión de los problemas del cuerpo y de la mente, del alma y la materia, porque, según él, en ellos se encuentran los postulados positivos científicos y filosóficos de la educación. En su ponencia del Primer congreso médico salvadoreño de 1941, donde expuso las bases mesológicas, biológicas e ideológicas de la nueva escuela salvadoreña planteó una serie de conclusiones y observaciones que bien pueden retratar la finalidad de lo que entre 1939 y 1943 se constituyó como la reforma educativa del 40.

En lo investigativo propuso la unificación en el trabajo de investigación científica humana, asegurar la perennidad de las investigaciones psicofísicas como principio de garantía del desarrollo armónico del niño salvadoreño, guardar la unidad científica con relación a las ciencias del hombre sobre una base estadística escrupulosa y perfecta, con lo cual la escuela tendrá a mano con sus medidas, la historia biológica de los progenitores del niño con lo cual tendrá mejor base para el diagnóstico psicológico para pronosticar el método educativo.

Con miras a la reforma social, el establecimiento de un control en los datos que el médico particular aporte a la sistematización global de la información sobre la población a partir de sus experiencias clínicas, para facilitar el estudio de los métodos necesarios para defender el tesoro biológico de la Nación, con lo cual se llegaría a poder determinar aquellas enfermedades más frecuentes en la población infantil, y se lograría determinar las influencias de estas en el desarrollo intelectual y psíquico. La intención en todo caso, sería defender a las nuevas generaciones al salvaguardar la integridad biológica, con lo cual se «mejoraría la raza habría mayores rendimientos en el trabajo y en la economía privada».⁸⁸

88 José Andrés Orantes, «Bases científicas de la escuela salvadoreña y su relación con el primer Congreso Médico», 81.

CONCLUSIONES

Como ha podido apreciarse con lo dicho hasta el momento, es necesario reconsiderar el nivel de complejidad con el que se ha venido estudiando la reforma educativa del 40. Sin lugar a dudas, es necesario situar este proceso y revalorarlo desde su horizonte intelectual, lo cual nos facilita dimensionar la multiplicidad de actores y discursos que fueron justificando y validando aquello que se consideró por mucho tiempo como una mera reforma de los planes de estudio de primaria. Es necesario conectar la reforma, con la tentativa de algunos de sus impulsores de transformar desde la educación a la sociedad salvadoreña, en el marco de un modelo de sociedad inspirado en algunos prejuicios ideológicos que permearon a las ciencias humanas de principios del siglo XX.

Por otra parte, hay que tener cuidado para no reducir los discursos sobre el asunto al planteamiento hegemónico e imperante por gozar del privilegio de la posición política; sin duda queda pendiente explorar la posición del otro, del disidente o incluso de los intelectuales que colaboraron, pero que no compartieron en su totalidad la tesis defendidas por los ministros de turno.

Finalmente, considero importante apuntar que con el abandono de esta visión estratégica que inspiró la reforma del 40, tras la caída del Martino, se inaugura un nuevo momento en la educación nacional que parte de una revaloración del fin de la educación y que moldea las transformaciones educativas de la segunda mitad del siglo XX.

REFERENCIAS

Fuentes primarias impresas

Departamento de Psicopedagogía. *Guía práctica para profesores y alumnos. Doctrina positiva escolar salvadoreña*. San Salvador: Ministerio de Instrucción Pública, 1939.

Diario Oficial. 1930-1943.

García, Miguel Ángel. *Diccionario histórico enciclopédico de la República de El Salvador*. San Salvador: Editorial Ahora, 1950.

La República. 1930-1940.

Ministerio de Instrucción Pública. *Labor educativa del Supremo Gobierno durante el año 1939*. San Salvador: Imprenta Nacional, 1940.

_____. *Libro del día del Maestro*. San Salvador: Talleres tipográficos del Ministerio de Instrucción Pública, 1930.

Fuentes secundarias

Escamilla, Manuel L. *Reformas educativas. Historia contemporánea de la educación formal en El Salvador*. San Salvador: Ministerio de Educación, 1981.

Espinoza, Francisco. *La Escuela salvadoreña y otros escritos*. San Salvador: Algier's Impresores, 1998.

- Ferriere, Adolfo. *La práctica de la escuela activa*. Santiago de Chile: Imprenta Ramón Brias, 1927.
- Fortín Magaña, René. *Constituciones iberoamericanas*. El Salvador. México: UNAM, 2005.
- Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI, 1968.
- González Torres, Julián. «Forjando sujetos útiles para la nación: La instrucción primaria en El Salvador a finales del siglo XIX y principios del XX». *ECA* n.º 723 (2010): 37-50.
- Guzmán Velasco, Nataly. «Laicismo, nuevas pedagogías e inclusión de la mujer. Aspectos de la modernización educativa en El Salvador, 1880-1920», *ECA* n.º 723 (2010): 51-67.
- Guzmán, David J. *De la organización de la instrucción primaria en El Salvador*. San Salvador: Imprenta Nacional, 1886.
- Lara-Martínez, Rafael. *Del silencio y del olvido o los espectros del patriarca. Cinco seis ocho ensayos salarruerianos*. San Salvador: Fundación AccesArte, 2013.
- _____. *Política de la cultura del Martinato*. San Salvador: Editorial Universidad Don Bosco, 2011.
- López Bernal, Carlos Gregorio. «El pensamiento de los intelectuales liberales salvadoreños sobre el indígena, a finales del siglo XIX ». *Boletín AFEHC* n.º 41, 04 junio 2009, http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=2198.
- _____. *Tradiciones inventadas y discursos nacionalistas: el imaginario nacional de la época liberal en El Salvador, 1876-1932*. San Salvador: Editorial e Imprenta Universitaria, 2007.
- Luna, David. «Análisis de una dictadura fascista latinoamericana. Maximiliano Hernández Martínez 1931-1944». *La Universidad* n.º 5 (1969): 40-130.
- Ortiz González, Elvidio. «El régimen de la educación en las constituciones de El Salvador». *Revista 22 de junio* n.º 7, 8 y 9 (1959): 23-26.
- Ossenbach Sauter, Gabriela. «Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)». *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 1 (1993).
- _____. *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. Madrid: UNED, 2003.
- Padilla Vela, Raúl. «El fascismo en un país dependiente, la dictadura del general Maximiliano Hernández Martínez». *Cuaderno Universitario* n.º 12 (1987): 3-72.