

Preámbulo histórico al establecimiento de la Escuela Normal Industrial de Fajardo: sus antecedentes metropolitanos e insulares

Roamé Torres González

Como otros fenómenos humanos y sociales, la escuela normal que se establece en Fajardo en 1900 está repleta de huellas e intenciones diversas y contradictorias. Al igual que las escuelas normales y demás instituciones para preparar maestros que se establecieron bajo el régimen español, la Normal de Fajardo heredó los impulsos tanto liberadores como de dominación que acompañan la modernidad, la Ilustración y las revoluciones políticas y económicas de los siglos 18 y 19.

La primera escuela normal que se conoce es fruto de la Revolución Francesa y tanto ésta como las que se fundan y propagan por Europa y el Nuevo Mundo a lo largo del siglo 19, surgen vinculadas a los diversos proyectos por establecer unos sistemas educativos estatales y masivos que sirvieran como base de la unidad y fortalecimiento nacional. En Europa, estos esfuerzos se dan en el contexto de las continuas luchas políticas entre nacionalistas republicanos y liberales por un lado, y partidarios del conservadurismo monárquico, aristocrático y religioso por el otro. En Estados Unidos, el establecimiento de las normales es parte de los procesos de construcción nacional de ese país, el cual se asienta en un republicanismo liberal y protestante fuertemente matizado por el expansionismo nacionalista, racista y etnocéntrico del Destino Manifiesto. Las normales llegan a Puerto Rico con una buena parte del bagaje modernizador tanto democrático como no tan democrático que se les imparte en diferente grado en España y Estados Unidos. Pero debido a su condición colonial bajo ambas metrópolis, las mismas germinan en un contexto político más autoritario y en función no de la nacionalidad puertorriqueña sino, sucesivamente, de la española y la estadounidense. Veamos en más detalle algunos de los antecedentes y condicionantes históricos de la Escuela Normal de Fajardo.

La normal francesa y sus antecedentes

La normal de la Revolución Francesa se funda en París en 1795 al amparo de la Ley Lakanal de 1794 de la Convención Nacional, una de las piezas legislativas con las que los revolucionarios intentaban montar un sistema público escolar centralizado que les impartiera a los franceses una cultura común y los hiciera buenos y patrióticos ciudadanos de la Primera República (Compayré, 1971; Noguera Arrom, 1984). Según Lakanal, su proponente, se denomina *escuela normal* para expresar que tenía que ser “el tipo y estándar (o regla) de todas las demás” (Compayré, 1971, p.405). Se pensaba que la tarea de formar ciudadanos franceses con una cultura e idioma común, francesa

y republicana, tenía que estar en manos de maestros formados en instituciones especiales con unas mismas *normas* y reglas, y en las que aprendieran las mismas *normas* y estándares de la enseñanza. Se esperaba que los normalistas egresados de París formaran en todos los confines de la república el núcleo de escuelas normales provinciales que replicaran lo aprendido en la capital. De ahí también, el que la normal se concibiera como una institución estatal y de que estuviere asociada a la idea de que el Estado, y no la Iglesia, controlara la formación, certificación y supervisión de los maestros.

Esta idea de la educación nacional pública, accesible a toda la población y en manos del Estado no es, claro está, una invención de los revolucionarios franceses. Tampoco lo es la idea de que los maestros tuviesen una formación especializada que les capacitase para la enseñanza de niños y jóvenes. Tanto estas ideas como su institucionalización, así como otras nociones e instancias que convergen a fines del siglo 18 venían cuajándose desde mucho antes. En lo que respecta a la formación del magisterio, hay que recordar -en primer lugar- que desde la Edad Media los mismos maestros, a través de sus organizaciones gremiales venían encargándose de su propia capacitación profesional. En el caso de España, por ejemplo, los maestros de primeras letras se habían constituido desde el siglo 17 como un gremio profesional, la Hermandad de San Casiano, la cual además de controlar el acceso al magisterio mediante su facultad para expedir los títulos requeridos, proveía como cualquier otro gremio un sistema de aprendizaje para los aspirantes a ingresar en la Hermandad.

Además de lo que hacían los propios maestros para su formación profesional, hay que recordar que también varias órdenes religiosas venían dedicándose desde hacía tiempo al adiestramiento de sus maestros. El caso más notorio es el de los jesuitas quienes ponían gran empeño no sólo en la educación de las élites en los famosos colegios y universidades que fundan prácticamente por todo el mundo, sino también en la formación de los docentes de estas instituciones secundarias y universitarias. También se destacan en este respecto otras órdenes religiosas que se dedican a la educación primaria como es el caso, en España, de los Hermanos de las Escuelas Pías, los Escolapios, orden fundada por San José de Calasanz (Varela y Alvarez-Uria, 1991). Vale apuntar que aunque los escolapios y sus colegios no se establecen en Puerto Rico hasta entrado el siglo 19, sus preceptos didácticos, particularmente la *metodología simultánea* que desarrollan en sus colegios, tienen una profunda influencia en la pedagogía de las escuelas primarias españolas y normales del siglo 19, influencia que se extiende a las escuelas primarias públicas y las normales que se proponen o se establecen en Puerto Rico, - o ambos casos-, durante ese siglo (Macho Moreno, 1895; Varela y Alvarez-Uria, 1991).

Por otra parte, conviene tener en cuenta que desde el Renacimiento venía cobrando fuerza en Europa, junto a la noción de que las sociedades humanas podían comprender y controlar científicamente la naturaleza y las

relaciones sociales, la idea de que el bienestar (o como se solía decir, la “felicidad”) y progreso de las sociedades dependía en gran medida de la educación formal de las nuevas generaciones. Idea que venía acompañada, a su vez, de un concepto nuevo de la niñez que justificaba la necesidad no solamente de que el Estado o la Iglesia, o ambas instituciones, interviniera activamente en la educación temprana de las nuevas generaciones, sino de que dicha intervención estuviera en manos de un cuerpo de especialistas conocedores del desarrollo “natural” de los niños y de los métodos pedagógicos más adecuados a sus necesidades psicológicas y biológicas (Varela y Alvarez-Uria, 1991). Humanistas, religiosos, ilustrados y románticos diferían en aspectos importantes de esta concepción, pero en términos generales coincidían en una visión del niño como un ser maleable y susceptible de moldearse por personas especialmente preparadas para llevar a cabo dicha misión. Preparación que para un número creciente de educadores y filósofos debía fundarse en los preceptos o reglas de la emergente “ciencia” o “arte” de la “pedagogía”.

Una corriente pedagógica que contribuye significativamente al desarrollo de la pedagogía como ciencia y que tiene una difusión generalizada en toda Europa y el Nuevo Mundo, incluso entre los revolucionarios franceses, es la que se asocia al educador suizo Juan Pestalozzi. Curiosamente, la pedagogía pestalozziana, que se centraba en la naturaleza y procesos de aprendizaje del niño, atrae la atención admirativa no sólo de los sectores progresistas y liberales de la época, sino también de algunos sectores conservadores y autoritarios, quienes veían en el sistema pestalozziano un método eficaz para hacer de los niños buenos y obedientes súbditos del Estado, especialmente de los niños provenientes de las clases más pobres.

La normal de París de 1795 y, en términos más amplios, el sistema de educación nacional que proponen montar los revolucionarios franceses, se enmarcan en los lineamientos del proyecto educativo de los iluministas. Además del sistema moderno, laico y bajo el control exclusivo del Estado de los ilustrados, los revolucionarios querían que la educación afianzara el republicanismo y la soberanía popular de los franceses y no el “despotismo ilustrado” monárquico que preferían aquéllos. Sin embargo, la situación revolucionaria no permite que sus proyectos educativos se realicen, ni siquiera el de la Normal de París, la cual funciona sólo unos meses (Compayré, 1971). Habrá que esperar hasta el 1811, bajo Napoleón, para que se establezca otra en suelo francés, la Escuela Normal de Strasburgo, institución que al parecer tiene como modelo los Seminarios alemanes inspirados en las ideas pedagógicas de Pestalozzi (Butts, 1955; Noguera Arrom, 1984). De hecho, como veremos más adelante, no serán los franceses sino los prusos alemanes los que desarrollarán con mayor solidez las primeras normales vinculadas a la educación primaria. Napoleón por su parte, ni se preocupa mucho por éstas ni por promover la educación primaria. Aunque no descuida la educación, y promueve la nacionalización y centralización del sistema escolar francés, su preocupación se dirige más al desarrollo de los niveles secundario y

postsecundario del sistema que del primario (Ramírez y Boli, 1987). De ahí su promoción de los liceos y colegios secundarios y de las grandes escuelas profesionales de rango universitario. Una de estas últimas fue la que se denominó Escuela Normal Superior, fundada en 1810 y en la cual se prepararían los maestros de los liceos y colegios. Con esta escuela se le da un giro peculiarmente francés al desarrollo de la normal pues durante el siglo 19 y en la mayor parte de los países donde se establecen las normales ofrecerán una educación equivalente al nivel secundario de enseñanza y se dedicarán principalmente a la preparación de maestros de escuelas primarias. Por el contrario, la Escuela Normal Superior francesa se concibe y funciona de forma distinta en ambos aspectos pues era —y todavía lo es— una institución de rango universitario dedicada a la preparación de los maestros de secundaria, que en Francia se daba en los liceos y colegios. Es importante notar que si bien esta institución no se difunde mucho fuera de Francia, la noción en sí de que la preparación de maestros de educación secundaria requería una enseñanza no sólo distinta de los de enseñanza primaria, sino también de mayor rango y status académico, es una que se institucionaliza en la mayor parte de los países, incluyendo en España y Estados Unidos (Spring, 1994). Y en casi todas partes durante el siglo 19, esta noción llevará a que al maestro de la escuela primaria se le requiera una preparación de nivel secundario, y al de la escuela secundaria, una preparación universitaria.

Las normales lancasterianas

A pesar del freno que en términos generales le pone el régimen napoleónico al impulso democrático e igualitario de la Revolución Francesa, los ideales políticos y educativos de ésta se difunden por Europa y ultramar, en ocasiones a través de las mismas tropas napoleónicas que invaden el continente. Para la misma época, también se difunde otra corriente pedagógica que tendrá gran ascendencia en el desarrollo de las escuelas primarias y de las normales durante el siglo 19 ya no sólo en Francia, sino en gran parte de Europa y el Nuevo Mundo, particularmente en Estados Unidos. Me refiero a la enseñanza mutua y monitorial de Lancaster. A pesar de las grandes diferencias metodológicas entre esta pedagogía y la pestalozziana, siendo esta última más naturalista y centrada en la actividad del niño y la lancasteriana más autoritaria y de carácter industrial-militar, ambas al igual que la religiosa y autoritaria de los escolapios, se pensaban como especialmente adecuadas para la educación de los niños de las clases populares y trabajadoras, y como pedagogías eficaces para hacer de éstos buenos, útiles y leales sujetos (o ciudadanos) del Estado.

En España, la influencia del ideario educativo de los revolucionarios franceses, así como del sistema lancasteriano es particularmente evidente en los sectores liberales que redactaron y promulgaron la Constitución de Cádiz de 1812 y asumieron las riendas del gobierno durante el Trienio Liberal de 1820 al 1823. Los logros concretos en el campo educativo de estos sectores fueron en realidad muy limitados, dada la situación caótica y difícil por la que

pasa España y sus colonias no sólo por el dominio napoleónico, sino también por el inicio de las guerras independentistas en todos sus territorios americanos, excepto, claro está, Cuba y Puerto Rico. Pero el proyecto educativo que se delinea en la Constitución gaditana sienta las bases legales de los futuros desarrollos educativos tanto en la península como en sus colonias.

Justamente en esta coyuntura, y en relación con el método lancasteriano de enseñanza mutua, se dan los primeros intentos tanto en España como en Puerto Rico de fundar escuelas modelos y normales que prepararán maestros de las “primeras letras”. En España, desde el 1812 se intenta difundir el método de instrucción mutua (Pereyra, 1994). En 1817, se funda en Madrid una Escuela Central de enseñanza mutua que se esperaba que sirviera de modelo a las que se contemplaban establecer en las diferentes capitales provinciales del país (Varela, 1979). A partir de esa fecha, varias órdenes reales autorizan a los ayuntamientos capitalinos provinciales y a las sociedades económicas a abrir diversos tipos de escuelas mutuas incluyendo escuelas normales basadas en dicho método. Al amparo de dichas órdenes y del gobierno constitucional del Trienio Liberal (1820-1823), el entonces gobernador de Puerto Rico, Gonzalo Aróstegui, y la Sociedad Económica isleña promueven el establecimiento en San Juan de una *escuela normal de enseñanza mutua* para preparar maestros para los distintos pueblos de la Isla (Coll y Toste, 1921a, pp.368-369; Osuna, 1949, p.33). Para esta escuela se esperaba traer a un maestro de Europa o la Habana que fuera experto en el método lancasteriano, y en efecto ya para el 1821 había llegado a la Isla un tal Ramón Carpegna que según el gobernador Aróstegui se había ofrecido para “dirigir dicha escuela normal” (Coll y Toste, 1921a, p.368). Sin embargo, debido a las luchas entre liberales y abosolutistas, las guerras de independencia en la América hispana, y la inminente restauración del absolutismo borbónico, ni en España ni en sus colonias antillanas había ambiente político ni respaldo económico para proyectos educativos como éstos.

No será hasta el 1833, cuando en España asoma un gobierno un poco más liberal, que el ya aludido Ramón Carpegna establece en San Juan, con auspicio de la Sociedad Económica, un colegio lancasteriano (Osuna, 1949). Aunque el Colegio Carpegna no es propiamente una escuela normal, uno de los aspectos de su funcionamiento que llama la atención, por lo que concierne a este escrito, es que se dedicaba entre otras cosas, según se consigna en un acta de 1835 de la Sociedad Económica insular, a “formar instructores y superinstructores de entre los niños” (Coll y Toste, 1921b, p.180), práctica de hecho muy común en la mayor parte de las escuelas lancasterianas. En cierto sentido, por lo tanto, el Colegio Carpegna podría considerarse como la primera institución en la Isla que tiene entre sus funciones la preparación de instructores de educación primaria.

Vale señalar que estos desarrollos en España y sus colonias con respecto a la pedagogía lancasteriana y la preparación de maestros corren más o menos paralelos con los que se dan en Estados Unidos durante las primeras

décadas del siglo 19 con relación a dicha pedagogía. El método lancasteriano, con sus manuales de instrucción, sus escuelas modelos y sus componentes de adiestramiento de maestros, se propaga extensamente en ese país desde la primera década del siglo, impulso asociado al interés de escolarizar y disciplinar a las clases pobres urbanas (Kaestle, 1983; Spring, 1990). Curiosamente, un año después del establecimiento en Madrid de la Escuela Modelo lancasteriana antes aludida, en 1818, se inaugura en Filadelfia una Escuela Modelo que funciona como escuela de maestros y prototipo de las escuelas lancasterianas. Como veremos, ésta no es la única coincidencia que se da entre ambos países en lo que respecta la preparación de los maestros de enseñanza primaria.

De las normales prusas a las españolas y estadounidenses

Generalmente, se ha considerado la primera normal española la fundada en Madrid en 1839. Ésta no es solamente la primera normal española, sino también la primera que es estatal. Un dato curioso es que en ese mismo año se funda en Estados Unidos -en Lexington, Massachusetts- la primera normal estatal de ese país. El que ambas normales estatales se hayan establecido en ambos países precisamente en el mismo año es seguramente una mera coincidencia. Pero que en ambos países haya ocurrido durante la misma década o con relativa cercanía en el tiempo, quizás no sea tan fortuito. Y ello parece deberse a la gran influencia que para ese tiempo tiene en ambos países, así como en muchos otros y la propia Francia, el sistema educativo estatal pruso alemán, incluyendo como parte de este sistema, la escuela normal prusa. Como señaláramos anteriormente, los alemanes les habían tomado la batuta a los franceses en el desarrollo de la normal para preparar maestros de escuela primaria, desarrollo en el que juega un papel preponderante el ideario nacionalista y educativo del filósofo alemán Johann Fichte y la pedagogía pestalozziana (Butts, 1955; Ramírez y Boli, 1987; Tozer y otros, 1995).

A la popularización de la escuela normal prusa contribuye de manera significativa el famoso informe sobre los éxitos del sistema escolar primario pruso que prepara en 1831 Victor Cousin por encomienda del gobierno francés. Este informe cautiva la imaginación de un gran número de educadores de diversas partes de Europa y América, quienes subsiguientemente propulsan el modelo pruso alemán en sus respectivos países (Butts, 1955; Butts y Cremin, 1953; Ramírez y Boli, 1987; Tozer y otros, 1995). Muchos de estos educadores quedaron impresionados por lo que se entendía era la superioridad pedagógica del maestro de enseñanza primaria alemán, superioridad que se atribuía en gran medida al adiestramiento obtenido en las escuelas normales del Estado. Y de estas escuela se admiraba en especial su eficiencia en la preparación de maestros, su currículo con su fuerte dosis de cursos de "métodos", su énfasis en la formación moral de los docentes y su orientación hacia la preparación de maestros y educandos leales y patrióticos.

El informe de Cousin tiene un impacto casi inmediato en Francia y su influencia es evidente en la ley de Guizot de 1833 (Butts, 1955). Con esta

ley, el gobierno francés establece, sobre bases organizativas más sólidas que las sentadas durante la primera república, un sistema de instrucción pública al nivel primario en la que las escuelas normales juegan un papel central. A partir del año siguiente, el 1834, la Corona española, ahora bajo la influencia de liberales moderados, sigue el ejemplo francés, asumiendo mayor control sobre la educación primaria y promulgando una serie de leyes y reglamentos que organizan de manera más eficaz la instrucción primaria y la preparación y certificación de sus maestros. Un reglamento del 1838 posibilita la creación en 1839 de la antes mencionada Escuela Normal de Madrid. Al año siguiente, una real orden dispone para el establecimiento de normales en todas las capitales de provincias de la península, y en 1843 se uniforman todas ellas bajo un mismo reglamento que entre otras cosas disponía que en las normales se enseñaría el método de enseñanza simultánea desarrollado por los escolapios (Varela, 1979; Varela y Alvarez-Uria, 1991). Todos estos desarrollos llevan a la promulgación en 1857 de la ley de instrucción pública conocida como la ley Moyano cuya vigencia en España se prolonga hasta el inicio del siglo 20. Esta es la primera ley que hace obligatoria la primera enseñanza en España, aplicándose a todos los niños y las niñas españoles de 6 a los 9 años. La ley, y el reglamento que la acompaña, también organizaba todos los niveles de la educación española, desde la primaria hasta la universitaria, dentro de un esquema centralizado y jerarquizado en el cual las escuelas normales son un componente clave. Al respecto, la ley proveía para el establecimiento de una normal para hombres en cada capital de provincia y al estimularse la construcción de normales para maestras allí donde fuera posible (Varela, 1979).

Las normales españolas que estas leyes y reglamentos instituyen, como las que se establecen luego en Cuba y Puerto Rico, siguen el modelo pruso alemán tanto en sus objetivos como en su currículo. Su currículo incluía un repaso del contenido de las materias que se cubrían en las escuelas primarias y destacaba la enseñanza de los métodos de instrucción, la disciplina escolar y la formación moral del magisterio. Todo ello se dirigía a capacitar a los maestros para que hicieran de sus estudiantes, particularmente los provenientes de las clases populares, ciudadanos patrióticos y obedientes del Estado español (Varela y Alvarez-Uria, 1991).

Excepto lo referente a lo del “Estado español”, lo que acabamos de describir pudiera referirse a las normales estadounidenses. Horace Mann fue uno de los educadores que lee el informe de Cousin y que más hace por promover el modelo escolar pruso alemán en Estados Unidos. Junto a Henry Barnard, otro admirador del modelo escolar pruso alemán, se destaca entre los principales promotores del llamado “common school movement” del cual resultará la consolidación y expansión no sólo de la escuela pública elemental estadounidense, sino también de las escuelas normales estatales encargadas de preparar a sus docentes. Se ha documentado ampliamente que los promotores de este movimiento estaban particularmente interesados en conseguir a través de la escuela pública la “americanización” angloprotestante de una población

con un contingente cada vez más urbano e industrial y que incorporaba la primera gran oleada de inmigrantes católicos (Tozer y otros, 1995). Para estos reformadores, este proceso de americanización escolar era la manera de homogeneizar y unificar cultural y lingüísticamente una nación que entendían ellos se diversificaba y fragmentaba peligrosamente. El “common school” se piensa, por lo tanto, como principal agencia de esta socialización homogénea y americanizante, mientras que de los maestros que se forman en las normales del “common school” se esperaba que fueran los principales agentes de la americanización educativa.

La normal para mujeres que se funda en Lexington en el 1839 por iniciativa de este educador, no es ciertamente la primera que se establece en Estados Unidos. Ya en 1823 se había establecido una privada en Vermont, y en 1827 se establece otra privada en Massachusetts. La de Lexington, sin embargo, y otras dos que se establecen en el mismo estado el mismo año y el subsiguiente también por iniciativa de Mann, son las primeras estatales y las que siguen el principio pruso de que la preparación de maestros, especialmente los maestros de las escuelas primarias, era responsabilidad primaria del gobierno. El ejemplo de Massachusetts lo siguen otros estados y ya para el 1860 se habían establecido 11 normales estatales en 8 estados de la Unión (Altenbaugh y Underwood, 1990; Butts, 1955).

Ni Mann ni los otros reformadores estadounidenses que impulsan el modelo escolar alemán estaban ajenos de la crítica que les hacían algunos de sus contemporáneos de que este modelo muy bien podría ser incompatible con las instituciones republicanas y democráticas estadounidenses, en vista de que su fin primordial de la escuela alemana era la socialización de estudiantes conforme a los requerimientos de una sociedad institucionalmente autoritaria. Sin embargo, Mann confiaba que el modelo educativo pruso podía utilizarse para fines totalmente contrarios, es decir, para apoyar y perpetuar las instituciones republicanas norteamericanas (Tozer y otros, 1995, p.63). Como veremos más adelante, no todas las normales estadounidenses que se fundan en la segunda parte del siglo 19 siguen el modelo pruso en términos organizacionales. Sin embargo, la mayor parte de ellas funcionan de una forma muy parecida a las alemanas e, incluso, las españolas, dando muy poco énfasis al desarrollo de las capacidades intelectuales de los futuros maestros y maestras, pero destacando los cursos de “métodos” y la formación moral y cívica del magisterio (Altenbaugh y Underwood, 1990; Goodlad, 1990; Tozer y otros, 1995).

Hay tres aspectos importantes en los que se diferencian desde el principio las normales estadounidenses de las españolas. En primer lugar, en Estados Unidos, junto a las normales estatales se crean un gran número de normales privadas, mientras que en España, la casi totalidad de las normales son estatales, aunque el estado español coloca a muchas de ellas, bajo la responsabilidad de alguna orden religiosa. Las otras dos diferencias importantes tienen que ver con el género. Entre las primeras normales que se fundan en

Estados Unidos, y entre las que se crean subsiguientemente, hay escuelas co-educativas, es decir, escuelas que estuvieron abiertas y permitían la enseñanza conjunta de varones y hembras. Mientras que en España, después de la creación en 1858 de la primera normal para mujeres en 1858, se mantienen separadas las normales para hembras y para varones. Con todo, hay que señalar que pese a sus escuelas normales tanto para varones como para hembras, también habrá en Estados Unidos muchas que eran exclusivamente para maestras. De hecho, y aquí radica la tercera diferencia importante entre ambos países, la tendencia predominante en Estados Unidos es que la abrumadora mayoría de los normalistas, incluso en sus normales co-educativas, es femenina, contrario al caso español, entre los que predominan los varones (Spring, 1994; Tozer y otros, 1995). En otras palabras, lo que se ha llamado la feminización del magisterio, avanza más rápidamente en Estados Unidos que en España. Vale tener en cuenta que este desarrollo no es fortuito, ya que la mayor parte de los fundadores del “common school”, incluyendo Horace Mann, promovieron dicho desarrollo, al considerar que las mujeres eran las más capacitadas naturalmente para guiar y cuidar de los niños y las niñas del nivel elemental (Tozer y otros, 1995). Claro, todas estas justificaciones para favorecer la feminización del magisterio iban acompañadas de un factor que para los promotores del “common school” estadounidense hacía muy atractivo el empleo de mujeres maestras. Esto era, por supuesto, el salario de las maestras, el cual fue, sin excepción, muy por debajo del sueldo del maestro; por lo que con su empleo se abarataba significativamente el costo de financiar la expansión de la escuela pública primaria (Spring, 1990; Tozer y otros, 1995).

Las “leyes especiales” y las normales puertorriqueñas legisladas

Desde el 1837, Puerto Rico y Cuba son regidas por unas llamadas “leyes especiales” que irrespectivamente de la orientación conservadora o liberal del gobierno español, se dirigían a afianzar el poder colonial, autoritario y mercantil de la metrópolis sobre ambas Antillas. Las que se decretan para ambas colonias en el campo de la enseñanza hacían extensiva a ellas algunas de las “reformas” escolares que se promulgaban en la península a partir del 1837, con las que se intentaba extender, organizar y centralizar la instrucción primaria, y reglamentar la certificación, examinación y formación del magisterio. Ejemplo de estas “leyes especiales” son las que se promulgan para Cuba y Puerto Rico en 1841, y los Decretos Orgánicos de 1865 y 1880, decretos que extienden a Puerto Rico las disposiciones de la ley Moyano del 1857 referentes a la instrucción primaria. El problema de la mayor parte de esas leyes no es sólo que se aplican con retraso a las Antillas, en mayor grado en Puerto Rico que en Cuba, sino que cuando se aplican tan sólo se hacía parcialmente. Aunque poco de la ley del 1841 se pone en vigencia, merece mencionarse ya que es la primera legislación española que dispone específicamente para el establecimiento en La Habana y Puerto Rico de escuelas normales de primera enseñanza (Coll y Toste, 1970; Macho Moreno, 1995).

Los Decretos de 1865 y 1880 se implantan parcialmente en Puerto Rico, pero de la implantación quedan fuera las normales que se contemplaban en dicha legislación. Habrá que esperar hasta el 1890 para que se materialicen las primeras normales en Puerto Rico. Cuba, como de costumbre, tuvo mejor suerte en este aspecto, ya que en 1857 se funda en Guanabacoa una escuela normal de maestros la cual se pone en manos de los escolapios, pero la misma cesa sus funciones en 1868 con el inicio de la primera guerra de independencia cubana (Melcón Beltrán, 1998). No obstante, los dos decretos que se aplican a Puerto Rico son interesantes, no sólo por lo que se dice en ellos de las normales y la preparación del magisterio, sino por lo que representan en los intentos de España por construir un sistema de instrucción público primario en Puerto Rico.

El Decreto Orgánico del 1865, conocido por el nombre del gobernador que la promulga como el *Decreto de Messina*, es la primera legislación que el estado español decreta específicamente para Puerto Rico para organizar de manera sistemática la enseñanza primaria. Uno de los aspectos más llamativos de este Decreto y de los reglamentos que lo acompañan, es que intentan regular con lujos de detalles prácticamente todos los aspectos relacionados con la enseñanza primaria; a saber: el espacio escolar, los métodos de instrucción, las materias de enseñanza, los exámenes, la administración y supervisión de las escuelas, las cualidades del maestro, su preparación, sus nombramientos, etc. Además de hacer la enseñanza elemental gratuita para los niños pobres, es también la primera legislación que hace obligatoria la enseñanza en Puerto Rico, aplicándose a todos los niños y niñas de 6 a 9 años. El Decreto continuaba la práctica española de separar la instrucción de los niños y las niñas. Dividía las escuelas primarias en “elemental” y “superior” y las colocaba bajo la administración y supervisión de una Junta Superior de Instrucción Pública, dos Inspectores Generales y Juntas municipales. El nombramiento de los maestros de instrucción pública quedaba, sin embargo, en manos del gobernador, a quien también se le facultaba para aprobar el nombramiento de los maestros de las escuelas privadas primarias. Para ser maestros de enseñanza primaria, el Decreto requería haber estudiado en una escuela normal: a los maestros de la primaria elemental se les requería dos años de estudios en dicha escuela, a los de primaria superior, 3 años y a los de escuela normal, 4 años. Para facilitar esto, el Decreto proveía para el establecimiento en San Juan de una escuela normal para hombres, la cual tendría agregada a ella una escuela práctica que a la vez funcionaría como escuela primaria superior del ayuntamiento. Se disponía que esta normal fuera sufragada del presupuesto de los municipios de todos los pueblos de la Isla, mientras que la escuela práctica del presupuesto del ayuntamiento de la capital. El Decreto también indicaba que el gobierno promovería el establecimiento de escuelas normales de maestras, pero que hasta tanto se establecieran, se admitirían al ejercicio aquellas maestras “con dos años de prácticas en alguna escuela modelo” (Macho

Moreno, 1895, pp.84-87). A esos fines, el Decreto disponía la creación de una escuela primaria superior de niñas en la capital que serviría también de escuela modelo para la formación de maestras (Macho Moreno, 1895, p.91).

Esta escuela modelo corre igual suerte que las normales propuestas en el Decreto, es decir, no se establece. Por otra parte, como la normales no se cuajan, hubo que dejar en suspenso el requerimiento de haber estudiado en ellas, no sin antes haber generado ese requisito bastante malestar entre los maestros criollos a quienes se les hacía difícil realizar dichos estudios fuera de Puerto Rico. Pero aparentemente ni este requerimiento, ni las normales ni las modelos, fueron lo único que se dejó en suspenso del Decreto de Messina. En efecto, en términos generales este decreto tuvo muy poco impacto en la expansión de la enseñanza primaria pública en los años subsiguientes. Interessantemente, los gobernantes españoles, entre ellos el infame José Laureano Sanz, responsabilizan de esta situación a los maestros criollos y a los criollos que controlaban las juntas locales de instrucción y los ayuntamientos municipales.¹ Pero en realidad, la situación era mucho más complicada.

Es importante recordar que el período que cubre las décadas del 1860 y 1870 es de mucho desasosiego político, social y económico, tanto en la península como en las colonias. En Cuba y Puerto Rico se recrudecen las luchas entre las élites liberales criollas por un lado, y, por otro, los peninsulares incondicionales que controlaban el aparato colonial y la economía. Como parte de estas luchas, cobran fuerza los movimientos abolicionistas e independentistas en estas colonias y se intensifica la represión del régimen colonial tanto contra estos sectores como contra el campesinado y la población esclava de las mismas. En Cuba, estas luchas desembocan en su primera Guerra de Independencia (1868 - 1878), la llamada Guerra de los Diez Años, y en Puerto Rico tienen una de sus principales manifestaciones en los eventos relacionados con el Grito de Lares. En estas circunstancias se intenta implantar el Decreto de Messina, y de hecho hay buenas razones para pensar que uno de sus principales objetivos era la “pacificación” de la población isleña, especialmente su campesinado y clases jornaleras, objetivo que se esperaba alcanzar mediante la instrucción primaria y el empleo de unos maestros “normalizados” leales al gobierno español. Por su parte, Sanz la emprende contra los maestros puertorriqueños, a quienes consideraba de dudosa fidelidad a España y al gobierno español. Esto lo hace tanto en su primera gobernación a raíz del Grito de Lares como en su segunda gobernación (1874-1875), la cual se da inmediatamente después de caer la primera república española. Curiosamente, uno de los mecanismos que utiliza en contra de los maestros puertorriqueños fue el mismo decreto del 1865, y en específico el requisito de que para desempeñarse como maestro había que ser normalista, medida que usa para despedir o inhabilitar como enseñantes a los maestros criollos y más ampliamente, para justificar el trato preferente que le otorga a los maestros españoles en términos de empleo y sueldo (Coll y Toste, 1970; Osuna, 1949).

Las prácticas de persecución y discriminación contra los maestros

puertorriqueños y de trato favorable hacia los españoles se dan de manera más intensa y generalizada durante el tiempo que dura la primera guerra de independencia cubana, es decir entre 1868 y 1878, particularmente durante los dos gobiernos de Sanz. Pero prácticas similares se continúan en mayor o menor grado durante gran parte del periodo restante del régimen español en Puerto Rico (Maldonado, en prensa). Sin embargo, a partir del 1880 se promulgan e implantan una serie de medidas en Puerto Rico que atienden algunos de los reclamos tanto de los maestros criollos como de otros sectores profesionales y de la intelectualidad boricua. Una de ellas es el Decreto Orgánico del 1880 del gobernador Eulogio Despujol, legislación que no representa grandes cambios en términos curriculares con respecto al de Messina, aunque sí centralizaba más que éste las funciones administrativas y de supervisión de la instrucción primaria. No obstante, el Decreto de Despujol les proveía a los maestros del patio mejores salarios y oportunidades y condiciones de trabajo. Tiene, además, mayor suerte que el de Messina en lo que concierne la preparación de maestros, aunque -como veremos- no mucho más.

El nuevo decreto repetía muchas de las disposiciones del de Messina, incluyendo las relativas a la normal para maestros y maestras. Es decir, se proveía para la creación de una escuela normal para Maestros en San Juan con una escuela práctica agregada a ella, la normal sufragada por la Diputación Provincial, y la de práctica por el Ayuntamiento de la capital. También repetía la promesa de que el gobierno promovería el establecimiento de normales para maestras, pero a diferencia del de Messina, proveía para el establecimiento de cuatro escuelas-modelo para maestras. Cabe notar que si bien las escuelas normales no se instituyen en Puerto Rico hasta 1890, las escuelas-modelo para maestras sí se establecen en San Juan, Ponce, Mayagüez y Humacao, y al parecer operan con regularidad durante los subsiguientes diez años.

Las normales antillanas del 1890

En la última década del siglo 19 y del régimen colonial español, se crean, por fin, las primeras normales de Puerto Rico. Un Real Decreto del 19 de junio de 1890 crea en las respectivas capitales de Cuba y Puerto Rico dos escuelas normales, una para varones y otra para hembras (Macho Moreno, 1995). El decreto también creaba, junto a cada una de las normales, una escuela de primera enseñanza que serviría de escuela práctica para los aspirantes a maestros y maestras. El reglamento que acompaña este decreto disponía que para ser admitido a las normales los alumnos tenían que pasar un examen de ingreso que cubría todas las materias que se enseñaban en los ciclos primario y superior de la escuela elemental. Por lo que es de suponer que los candidatos a admisión eran graduados de la escuela primaria superior. El reglamento también establecía como requisito de admisión a la normal de varones un mínimo de catorce años de edad, y a la de hembras, trece años.

Las normales que se crean conforme al Decreto del 1990 ofrecían dos títulos de maestro(a), uno elemental y otro superior, que correspondían a los dos ciclos de la escuela primaria. Con tres años de estudios se obtenía el título de maestro de primaria elemental, con un año adicional de estudios se obtenía el título de maestro de primaria superior. El Decreto establecía el siguiente cuadro de asignaturas para los primeros tres años de estudio:

Religión y Moral, Principios de educación y Métodos de enseñanza, Ortología y Caligrafía, Gramática española, Geografía e Historia de España, Aritmética, Nociones de Filosofía, Geografía e Historia universal, Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura, Agricultura, Industria y Comercio, conocimientos comunes de Ciencias físicas y naturales, Práctica de la enseñanza, Gimnástica, Música y Canto (Macho Moreno, 1995, p.691).

El cuarto año adicional, requerido para los que aspiraban a maestros de primaria superior incluía Pedagogía, Retórica y Poética, Legislación Escolar, Aritmética y Álgebra, Teneduría de Libros, Música y Canto, y Práctica de la Enseñanza. En las normales para hembras se sustituía el Dibujo Lineal y la Agrimensura por Economía Doméstica, Higiene y Labores de adorno y corte (Macho Moreno, 1995, pp.698-696).

Las escuelas normales se inauguraron el 8 de febrero de 1891, cada una respectivamente con profesores y profesoras normalistas procedentes de España. La de mujeres funciona con regularidad hasta el 1899. Según Víctor S. Clark, uno de los primeros directores estadounidenses del sistema escolar público después del 98, “the girls normal was probably the most efficient institution of learning in the island” (1900, p.648). La normal de varones, sin embargo, parece no haber sido tan eficiente. La misma se integra en 1899 al Instituto Civil de Segunda Enseñanza establecido en San Juan, principal institución de educación secundaria en la Isla, muy querida por los sectores liberales del país. El director del Instituto, Antonio Rosell y Carbonell, en un escrito de ese mismo año alude a las condiciones pésimas en que se encontraba la normal de varones, y a los planes del Instituto de incluir en su currículo un componente pedagógico para los que interesaban el magisterio (Rosell, 1899). Aparte del texto de Rosell, no hay mucho escrito sobre el funcionamiento de estas normales. En 1899, tanto la normal de mujeres como el Instituto Civil, son clausuradas por el gobierno militar estadounidense ya que se les considera muy deficientes y por debajo de lo que se estimaba eran los estándares estadounidenses para instituciones similares. Un informe de una comisión nombrada por el general John Eaton, primer director de instrucción pública en la Isla bajo el régimen militar, para que evaluara el funcionamiento de la Normal de Mujeres y del Instituto Civil, juzga como sigue el funcionamiento de esta normal, juicio que, por cierto, se repite en otros informes de los nuevos gobernantes:

The time is chiefly occupied with academic studies and only a limited course is given to methods. A practice school is required by law, but practical training is neglected... The pupils were taught without books, by lectures, which were dictated one day and recited the next, and by conversation... All the work seemed of the most elementary character... There are some lectures given in pedagogy, but nothing was seen to convince the commission that this school can prepare anyone to teach, even in the most elementary branches (Citada en Osuna, 1949, pp.96-97).

Pero no deja de ser curioso, que junto a juicios como el precedente, el propio Eaton (1901, p.246) señalara que: "The normal school for girls was presided over by a lady of excellence, with whom was associated a corps of worthy assistants". O que Víctor S. Clark comentara, como ya indicáramos, que la normal de niñas era probablemente la institución de enseñanza más eficiente de la Isla. También llama la atención que luego de cerrar la Normal de Mujeres, estos oficiales coloniales proceden a reclutar a su directora para que sirviera de instructora de práctica docente en un instituto de maestros que se da en San Juan en el verano de 1899, en parte para llenar el vacío dejado por el cierre de la Normal de Mujeres (Clark, 1990, p.648). Por otro lado, resulta también curioso que entre los profesores que se reclutan para enseñar en la normal estadounidense cuando ésta se muda a Río Piedras y pasa a formar parte de la Universidad de Puerto Rico, hubiese tres españoles, exprofesores del Instituto Civil, dos de ellos graduados de la Escuela Normal Central de Madrid (University of Porto Rico, 1904). Todo lo cual nos lleva a preguntar sobre el alegado atraso de la Normal de Mujeres de San Juan con respecto a las estadounidenses, o la que en efecto establecen los administradores coloniales norteamericanos en la Isla. Esto requeriría una investigación histórico-comparativa más a fondo de la Normal de Mujeres de San Juan y la de Fajardo – Río Piedras. Por el momento, sólo podemos ofrecer algunas pistas. Veamos.

Las normales españolas y estadounidenses para fines del siglo 19

La primera pista la tomo de Eugenio María de Hostos. Como se sabe, nuestro insigne pensador y educador fue un gran admirador de las instituciones políticas y educativas estadounidenses, pero un implacable crítico no sólo del régimen colonial español, sino también del proyecto colonial que para su decepción empieza a montar Estados Unidos en la Isla a partir del 1898. En 1880 funda y dirige en Santo Domingo la primera escuela normal de la República Dominicana, la cual organiza conforme a los principios de racionalismo científico, moral y democrático, y de la pedagogía naturalista de Froebel y Pestalozzi, es decir, principios sociales y pedagógicos considerados entre los más avanzados de la época. Con *todo*, y a pesar de lo crítico que es Hostos de la educación española, su evaluación de las escuelas elementales y

normales peninsulares no es del todo negativa. Más o menos, para la fecha que comienza a dirigir la normal de Santo Domingo, en 1881, escribe lo siguiente de la normal española:

En las escuelas primarias subsiste aún el mismo procedimiento rutinario de aprendizaje de memoria, el mismo sistema fundado en el principio de que las letras con sangre entran. Hay que exceptuar las escuelas normales que existen en casi todas las provincias y que aun cuando no basadas en los métodos contemporáneos, tiene generalmente un profesorado muy hábil, muy virtuoso, muy conocedor de la Pedagogía moderna (Hostos, 1991, p.276).

Al parecer, la situación descrita por Hostos se extiende más allá del 1881. Un estudio exhaustivo de los libros de texto de pedagogía que se utilizaron en las escuelas normales de España durante el período de 1875-1901, revela que en efecto sus autores estaban muy bien informados de los avances pedagógicos modernos, aunque sus posturas pedagógicas reflejaban la polémica ideológica que se daba entonces en sus círculos políticos e intelectuales entre conservadores y liberales (Rabazas Romero, 1998). Los conservadores se inclinaban hacia las corrientes católicas, neotomistas o neoescolásticas, y los liberales a las corrientes científicas, positivistas y krausistas, corrientes que como se sabe, también influyen marcadamente en el pensamiento del mismo Hostos. Esta polémica aviva la discusión pedagógica en España y da base a un buen número de publicaciones y organizaciones de educadores y maestros que se encargan de divulgar las ideas pedagógicas de cada bando. Sin embargo, la situación de las normales españolas no mejora mucho durante este periodo, e incluso parece que sufren cierto abandono y deterioro, al menos desde el punto de vista de sus críticos más liberales, cercanos al pensamiento hostosiano (Sureda, 1994). Un número creciente de estos críticos insiste cada vez en el mejoramiento de la capacitación del magisterio de enseñanza elemental y en la necesidad de darle rango universitario a esta capacitación, desarrollo que otra vez coincide con otros similares en Estados Unidos.

En el mismo texto antes citado de Hostos, éste nos ofrece la siguiente descripción de las normales estadounidenses:

Estos establecimientos, admirablemente montados, y en tan gran número para maestras como para maestros, tienen un plan de estudios muy complicado, en el cual entran las ciencias matemáticas, las físicas y naturales, las morales y políticas; pero en ellos se da particular atención a la enseñanza práctica (Hostos, 1991, p.285).

Pero ni en 1881 ni en 1900 se puede decir que había en Estados Unidos una escuela normal uniforme o estándar. A diferencia de España, donde las escuelas normales seguían más o menos el mismo patrón organizativo y

curricular, en Estados Unidos, tanto su estructura política descentralizada como sus diversas y competitivas denominaciones religiosas propicia la evolución de distintos tipos de instituciones normalistas y de preparación de maestros. Para finales del siglo 19, como señala Goodlad (1990, p.72), “teacher training enjoyed neither an intellectual nor a clear organizational identity”. Como ya indicara, inicialmente las escuelas normales estatales de este país siguieron organizacionalmente el modelo alemán, dedicándose primordialmente a la preparación de maestros y maestras de las escuelas elementales. Sin embargo, aunque durante la segunda parte del siglo 19 se siguen estableciendo o funcionando escuelas normales de este tipo, también surgen otras con otros fines y tipos de organización. Por ejemplo, en los estados del oeste y medioeste, muchas de las normales públicas que se establecen incorporan en su currículo un componente académico basado en las artes liberales, lo que da paso a que atraigan estudiantes cuyo interés no era tanto prepararse como maestros, sino seguir estudios universitarios. De hecho, muchas de ellas funcionaban con un currículo no muy distinto al de las escuelas públicas secundarias (Altenbaugh y Underwood, 1990). Paralelo a este desarrollo, algunas escuelas públicas secundarias empiezan a incorporar en sus currículos un componente de preparación de maestros de escuela elemental, lo que lleva a su vez a algunas escuelas normales a desarrollar programas para preparar maestros de escuela secundaria, que tienen como requisito de admisión el ser graduado de escuela secundaria.

En otras palabras, algunas escuelas normales empiezan a parecerse a colegios postsecundarios, tendencia que cobra fuerza a finales del siglo 19 a medida que crecen en número las escuelas secundarias, pero estos desarrollos dan base a otros procesos. Por un lado, a que algunas universidades y colegios universitarios se interesen por crear cátedras de pedagogía o de didáctica o cursos para maestros (“chairs of pedagogy”) para atender la creciente demanda de maestros de secundaria. Por otro, llevan al establecimiento del primer colegio universitario de maestros en 1887, que desde el 1892 se conoce como el Teachers College de la Universidad de Columbia en Nueva York, institución que desde sus inicios se dedica a la preparación de los instructores de escuelas normales, directores escolares y otros líderes educativos (Altenbaugh y Underwood, 1990). A lo largo del siglo 20, esta institución jugará un papel importante en el desarrollo de la educación puertorriqueña y en la preparación de sus maestros y maestras.

En cierta manera, estas tendencias en el desarrollo de las normales y, en términos más generales, en la preparación formal del magisterio en Estados Unidos para finales del siglo 19, específicamente su progresiva incorporación en el ámbito postsecundario y universitario, reflejan una preocupación entre muchos líderes educativos de la época por reforzar el contenido y estatus académico de estas instituciones. Es interesante observar que una de las críticas que más frecuente hacen los historiadores de la normal estadounidense del siglo 19 y de las que continúan en el siglo 20 es precisamente su exagerado

énfasis en los cursos de métodos y la poca sofisticación de su contenido académico (Altenbaugh y Underwood, 1990; Goodlad, 1990; Tozer y otros, 1995). Por ello, resulta curioso el comentario de los oficiales norteamericanos coloniales que desfilan por la Isla a partir del 1898 de que la normal de mujeres en San Juan era deficiente y no estaba a la altura de las normales estadounidenses precisamente por el énfasis que ponía en lo académico y la poca atención que se le daba a los cursos de métodos. Cabe notar que los intentos en Estados Unidos por reforzar el componente académico en la preparación magisterial no fueron siempre exitosos o seguidos con mucho empeño, pues como acabamos de ver, muchas de las normales que subsisten en el siglo 20, incluyendo algunas de las ubicadas en contextos universitarios, continuaron dándoles mayor importancia a los aspectos metodológicos y prácticos de la preparación magisterial que al académico.

Hay otros dos tipos de normales que se establecen en Estados Unidos durante la segunda parte del siglo 19 que merecen destacarse por la importancia que tienen como modelos de la Normal de Fajardo. Una de ellas es la Universidad de Atlanta, establecida en 1869, inicialmente con un departamento de educación normalista de rango universitario para la preparación de maestros negros. Aunque posteriormente mantiene su misión de preparar maestros, eventualmente incorpora un departamento de educación secundaria para los estudios universitarios, así como un componente de educación preuniversitaria para la preparación de maestros de educación elemental (Cruikshank, 1990). Su currículo normalista, tanto al nivel universitario como preuniversitario, combinaba la preparación profesional con un componente basado fundamentalmente en las artes liberales. Gana fama como una institución de altos estándares académicos, pero aunque al igual que la Universidad de Howard se mantuvo en principio abierta a toda persona, irrespectivamente de su color o raza, en realidad no dejó de ser una institución básicamente de negros y dirigida a preparar maestros y líderes negros que, según se esperaba, pudieran alfabetizar y mejorar la condición social de esta población.

Más adelante veremos la pertinencia de esta institución para el desarrollo y evolución de la normal fajardeña.² La otra modalidad de normal que aparece más o menos para el mismo tiempo que surge la Universidad de Atlanta, y que merece destacarse aquí por su relevancia también para Puerto Rico, se organiza originalmente como la de Atlanta para la población negra, pero en vez de basarse como ésta en la educación liberal y académica, utiliza como base la educación manual, ya fuera industrial o agrícola. Después de la Guerra Civil estadounidense, se establecen en el sur de Estados Unidos varias de estas escuelas normales industriales o agrícolas, o de ambas, con el patrocinio de un buen número de educadores, militares y filántropos blancos norteamericanos. Las mismas tenían como objetivo el preparar maestros negros que pudieran “civilizar” y “americanizar” al resto de la población negra recién liberada. Se pensaba que la manera más eficaz de “civilizar” a esta población considerada como culturalmente inferior, atrasada o con tremendas limitaciones

para autogobernarse, era a través de una educación industrial o agrícola que a la vez que los asimilara dentro de la cultura dominante anglosajona les enseñara los hábitos morales y de trabajo que necesitaban para adaptarse a su nueva posición subordinada en la estructura social estadounidense (Altenbaugh y Underwood, 1990; Curti, 1959; Spring, 1994). Este mismo tipo de educación industrial o agrícola “civilizatoria” es la que luego se prescribe para los indios norteamericanos y más adelante para los pueblos conquistados en ultramar, incluyendo, como se sabe, el puertorriqueño. Una de las primeras y más influyentes instituciones que se crean con estos fines es el Hampton Normal and Agricultural Institute, fundado en Virginia en 1868, creada originalmente para educar negros sureños pero que eventualmente añade un programa para indios. Del Instituto de Hampton surgen otras dos instituciones que como veremos más adelante también tienen su relevancia para Puerto Rico: el Tuskegee Normal and Industrial Institute de Alabama y el Carlisle Indian Industrial School de Pennsylvania, todas dirigidas a asimilar a los negros e indígenas como grupos subordinados dentro de la civilización anglosajona dominante.³

Estas instituciones llaman la atención no sólo porque como veremos más adelante también sirven de modelo a la normal que se establece en Fajardo, sino por su conexión con la ideología supremacista y etnocéntrica del Destino Manifiesto y su corolario del *white man's burden*, creencia que influye profunda y decididamente en la mentalidad de los que concibieron y organizaron este tipo de institución. Como se sabe, estas creencias se van cristalizando durante la expansión territorial y ultramarina de Estados Unidos y se ponen en boga justamente para finales del siglo 19 (Scarano, 1993). Las mismas proclamaban la superioridad providencial de la cultura blanca, protestante, republicana y capitalista estadounidense. Superioridad que alegadamente le imponía al sector blanco y anglosajón de ese país la misión y responsabilidad de extenderse por todo el continente norteamericano y, en última instancia, por todo el planeta, con el fin de civilizar los demás pueblos del mundo, especialmente aquellos considerados inferiores y atrasados. Como tal, el Destino Manifiesto y su corolario del “*white man's burden*” sirven para justificar los programas de “americanización” que se desarrollan para asimilar no sólo a los negros esclavos y los pueblos indígenas conquistados, sino también a las grandes oleadas de inmigrantes que entran al país durante la segunda mitad del siglo 19 y principios del siglo 20. También se utilizan de hecho como poderoso discurso para legitimar la dominación política y cultural tanto de los pueblos mejicanos conquistados en el proceso de expansión hacia el oeste como de los pueblos de ultramar que cayeron bajo el dominio estadounidense a finales de siglo. Un ejemplo exquisito de la retórica del Destino Manifiesto y del “*white man's burden*” es el discurso que ofrece en 1899 ante la National Educational Association (NEA) William T. Harris, el entonces Comisionado de Educación federal. El mismo lleva el título de “Educational Policy for Our New Possessions” y entre otras cosas dice:

We must accept the charge of as many of these colonies as come to our hand. We must seek to give them civilization in the highest sense that we can conceive it...If we cannot come into contact with lower civilizations without bringing extermination to their people, we are still far from the goal...we can bring blessings to lower peoples and get them on a road to rapid progress. We must take in hand their education. We must emancipate them from tribal forms and usages, and train them into productive industry and the individual ownership of land. We must take them out of the form of civilization that rests on tradition and mere external authority, and substitute for it a civilization of the printed page which governs by public opinion and by insight rather by mere authority. Such a civilization we have a right to enforce on this earth. We have a right to work for the enlightenment of all peoples and to give our aid to lift them into local self government (Harris, 1899, pp.73, 76).

Como veremos más adelante, el general Eaton, como sus sucesores en la dirección del sistema de instrucción pública de Puerto Rico compartían en mayor o menor grado esta visión del Destino Manifiesto y del “white man’s burden”. Esta misma mentalidad los lleva a dar los primeros pasos en la deshipanización y americanización de la instrucción pública en Puerto Rico. Y, por supuesto, la Escuela Normal de Mujeres y el Instituto Civil caen en esta redada civilizatoria.

La Normal de Fajardo

El cierre de la Normal de Mujeres y del Instituto Civil va acompañado de unas órdenes militares que preparan Eaton y Clark que, entre otras cosas, decretan el establecimiento de una normal, una universidad y varias “high schools” americanas. Éstas, sin embargo, tardan en cristalizarse y no se crean hasta después de la conclusión del régimen militar. La normal se crea en 1900, pero la que se establece, la de Fajardo, con una facultad inicial de 4 profesores, funciona con muchas limitaciones y su matrícula no pasa de 20 estudiantes, razón por la cual se traslada a Río Piedras al año siguiente.⁴ Para subsanar la ausencia o limitaciones de la normal del nuevo régimen, o complementar su trabajos, desde el 1899 se empiezan a organizar los ya mencionados Institutos de Maestros, o escuelas de verano, dirigidos a familiarizar a los maestros boricuas con los métodos de las escuelas estadounidenses. Desde entonces y con el mismo fin se empiezan a enviar jóvenes puertorriqueños a estudiar en las normales en Estados Unidos. También se envían, claro está, para que se americanizaran y anglicizaran lo más rápidamente posible. Al mismo tiempo, se empiezan a traer a la Isla normalistas estadounidenses para que enseñaran inglés y sirvieran de modelo de enseñanza norteamericana a los maestros y maestras criollos en los distintos pueblos de

la Isla. En septiembre de 1899, se establece en San Juan una escuela modelo y adiestramiento (“model and training school”) que incluye los grados correspondientes de la “graded school” elemental y la “high school” norteamericana. Esta escuela, al principio enteramente en inglés, además de servirle a la comunidad estadounidense radicada en la Isla y a la elite criolla, se suponía que modelara a los maestros puertorriqueños la enseñanza americana y a la vez le sirviera como centro de práctica docente. En su primer año de existencia, la escuela fue al parecer un rotundo fracaso. Según George Groff, sucesor de Clark en la dirección de la instrucción pública insular, “It was a laughing stock for all who knew anything about schools” (Osuna, 1949, p.154).

Volvamos un momento a la orden del gobierno militar estadounidense de 1899 que propone establecer la Escuela Normal de Puerto Rico, orden que sirve de base legal de la Normal de Fajardo (La misma se reproduce en español en la edición del 5 de mayo de 1899 de la Gaceta de Puerto Rico, y se incluye en López Yustos, 1991, p.93). En específico, veamos dos de sus cláusulas La número 5 lee como sigue:

Los Maestros empleados en la Escuela Normal deben estar familiarizados con los métodos de enseñanza americanos y tener la competencia necesaria para colocar sus departamentos a la misma altura que los de las Escuelas de igual clase de los Estados Unidos. Siempre que los Maestros puertorriqueños reúnan estas condiciones serán preferidos al hacer los nombramientos.

Como se puede ver, la orden propone el establecimiento de una institución propiamente estadounidense, es decir una que funcionara con los métodos y objetivos de las normales de Estados Unidos. Deja la posibilidad de que se nombrasen puertorriqueños a su facultad, pero el efecto de esta disposición es que esto no se haría realidad hasta que regresasen de Estados Unidos los isleños enviados a estudiar a ese país. La cláusula 4, por otra parte, nos da una idea del tipo de escuela normal que se pretendía establecer:

Además de los cursos profesionales para Maestros habrá en la Escuela Normal un curso preparatorio para el ingreso de los estudiantes en la Universidad de Puerto Rico ó en cualquiera de las mejores de los Estados Unidos.⁵

Recordemos que esta combinación programática y curricular la tenían tanto las escuelas normales blancas del medioeste norteamericano como en la modalidad negra representada por la Universidad de Atlanta. La evidencia sugiere que la modalidad que pesó en los que redactaron esta orden tenía más de la segunda que de la primera, pero además apunta a que la otra modalidad de normal negra basada no en la educación liberal sino industrial, jugó un papel fundamental en la conceptualización de la Normal de Fajardo. Después de todo, no podemos olvidar que ésta se le designa Escuela Normal Industrial. Pero si esto no fuera suficiente, un informe de Víctor S. Clark nos aclara el origen conceptual de la Normal de Fajardo y la procedencia de su nombre:

...it is hoped that a school, planned upon the same general lines as the Atlanta University, the Hampton University, and the Carlisle Indian School, with a normal department and a department of scientific horticulture and agriculture, will be opened by the spring of 1900, and possibly earlier (Clark, 1990a, p.643; énfasis del autor).

En otras palabras, la normal que se planifica para Fajardo se modela en tres instituciones diseñadas para negros o indios, o para ambos. Una, como ya hemos señalado, la Universidad de Atlanta, orientada hacia las artes liberales, y las otras dos, el Hampton Institute —que es su verdadero nombre—y Carlisle Indian School, basadas en la educación industrial o agrícola. El que se mire a instituciones educativas diseñadas para negros o indios norteamericanos como modelo de las que las autoridades coloniales establecen en Puerto Rico no nos debe extrañar. Ya hemos visto el etnocentrismo y racismo ilustrado que orienta a los nuevos dirigentes coloniales. Como indicáramos, es la misma mentalidad que exhiben Eaton y Clark y sus sucesores en la dirección de la instrucción pública insular. Eaton, por cierto, había precedido al previamente mencionado Harris como Comisionado de Educación de Estados Unidos, y traía en su currículum vitae una extensa hoja de servicio con estas poblaciones, experiencia que seguramente tuvo que ver algo con su selección para dirigir los primeros esfuerzos de Estados Unidos en la organización en Puerto Rico de un sistema de instrucción pública norteamericano. Desde la Guerra Civil norteamericana, había hecho gala del etnocentrismo ilustrado característico en su trabajo con los negros libertos sureños y los indígenas norteamericanos (Smith, 1969). Es muy conocida su insistencia durante su incumbencia como Comisionado de Educación federal de que le salía más barato al gobierno estadounidense educar a los indios que hacerles la guerra (Curti, 1959). Pero más allá de la experiencia de Eaton, no debe pasarse por alto que las autoridades de Estados Unidos responsables de trazar la política de ese país con respecto a las nuevas posesiones ultramarinas, constantemente utilizan la experiencia previa con los negros e indígenas para diseñar sus políticas coloniales, y no sólo en lo que respecta al campo educativo (Estades, 1988).⁶ Clark ilustra muy bien este proceder. Le advierte por ejemplo al Congreso que no se debía cometer con los puertorriqueños los mismos errores que se habían cometido con los negros norteamericanos al tratárseles de instruir a través de métodos librescos que les hacían inconformes con su ambiente de trabajo y su condición social. Según Clark, había que convertir a los puertorriqueños al igual que los negros en “profitable servants of the State”, y la manera más eficiente de hacer esto era a través de la educación, pero no una educación basada en el libro, sino una que proveyera “the elements of a common school education, practical training in the manual arts and agriculture, and the creation of habits of order and system of thrift”. (Clark, 1900b, p.53).

Para Clark y sus sucesores estadounidenses en la dirección de la instrucción pública isleña, instituciones como la de Hampton y Carlisle, así

como la escuela normal e industrial de Tuskegee, eran excelentes ejemplos de este tipo de educación. No sólo las consideraron como modelo de la normal que establecen en Puerto Rico, sino que también son centros educativos preferidos a donde envían con frecuencia a jóvenes puertorriqueños para que se americanizaran rápidamente y asimilaran con prontitud la cultura pedagógica, profesional y laboral estadounidense.⁷ Es de notar, sin embargo, que no empece las declaraciones de los gobernantes militares y los subsiguientes gobernantes coloniales civiles a favor de la educación industrial o agrícola, y no empece al hecho de que la Normal de Fajardo llevó el nombre de Escuela Normal Industrial, lo cierto es que de industrial o agrícola tuvo muy poco. De hecho, el departamento industrial que se suponía acompañara el departamento normal no se instaura en Fajardo (Brumbaugh, 1900, pp.754-756) ni tampoco en Río Piedras. En 1901 Martin G. Brumbaugh, primer comisionado del Departamento de Instrucción Pública bajo el régimen civil, muda la Normal a Río Piedras, pese a que tenía en sus planes la construcción de un edificio para la escuela industrial, junto al de la Normal, en los predios donde se construía el edificio de ésta y que luego albergarían la Universidad de Puerto Rico (Brumbaugh, 1901a, p.44). Pero en el transcurso de esta mudanza, el vocablo "Industrial" desaparece del nombre oficial de la Normal y ésta pasa a llamarse Escuela Normal Insular (Brumbaugh, 1901a, p.41). Podría decirse, sin embargo, que lo "industrial" se transmuta en agrícola, ya que en el transcurso del 1902 al 1903, para el tiempo en que la Normal pasa ser la primera unidad de la Universidad de Puerto Rico, a la misma se le anexa, además de una escuela de práctica, una escuela modelo agrícola-rural, instalación que servirá de escuela de práctica para los estudiantes aspirantes a maestros en las escuelas rurales (Lindsay, 1902).

Con todo, el programa de estudios que toma forma en la Normal de Fajardo y el que prevalece en ella durante la mayor parte de las primeras dos décadas del siglo 20, ya como parte de la Universidad de Puerto Rico, estuvo dirigido a preparar los maestros y las maestras de las escuelas elementales urbanas (los "graded schools") y rurales, cuyo currículo era fundamentalmente de educación básica general. Samuel McCune Lindsay, segundo comisionado de instrucción bajo el régimen civil, resume muy claramente qué se esperaba de esta educación general: reducir el analfabetismo y promover "the extension of American principles of government, ideals of conduct of life, knowledge, and attainment in culture and service" (Lindsay, 1902, p.255). Por otra parte, el currículo de la Normal durante sus primeros años no era muy universitario, como lo demuestra el hecho de que de 1900 a 1910, el diploma escolar que se requería para entrar a la Normal era un octavo grado, y que lo que se enseñaba en la misma era, además de la práctica docente y unos cursos elementales de pedagogía y psicología, era un repaso del currículo de la escuela elemental.⁸

Se suponía que la Normal jugara un papel fundamental en el proyecto de norteamericanización de las autoridades coloniales estadounidenses, y que sus egresados fueran agentes centrales del mismo. La Normal, subrayaba Martin

G. Brumbaugh, primer comisionado de instrucción pública bajo el régimen colonial civil “is essential to the existence of the entire system” (1901b, p.357). Como bien se sabe, un aspecto central del proyecto de norteamericanización era la anglización de los puertorriqueños (Negrón de Montilla, 1990; Osuna, 1949). Para los nuevos oficiales coloniales, la enseñanza del inglés no era sólo un elemento esencial del proceso de norteamericanización, sino un requisito fundamental de éste. Eaton (1900, p.236) ilustra muy bien esta manera de pensar: “The absence of the English language [in Puerto Rico] furnished the greatest difficulty in the way of those who wished to become Americans in thought, belief and loyalty”. Originalmente, se tuvo la intención de que la normal que se estableciera en la Isla bajo auspicio estadounidense fuera “conducted successfully under American teachers, and with courses entirely in English” (Clark 1900a, p.237). Pero la realidad lingüística del país y de la abrumadora mayoría de los estudiantes y aspirantes a maestros isleños obliga a los directores estadounidenses a adoptar una política bilingüe transitoria. El problema es particularmente grave en las escuelas rurales, en donde por la escasez de maestros de inglés, las autoridades coloniales se veían obligados a permitir que toda la enseñanza se enseñara en español. El mismo año en que se inaugura la Normal de Fajardo, Brumbaugh alude a dicho problema y propone un mecanismo para atajarlo: “The normal school and other agencies must speedily give the teachers of these schools a knowledge of the English language, that all” (1900, p.751). En 1902, Lindsay, el sucesor de Brumbaugh, describe lo que se hacía en la Normal —ya mudada a Río Piedras—en lo referente a la enseñanza del inglés:

The work in this school is for the most part done in the Spanish language, although great stress is laid upon the study of English and the pupils in the school have made so much progress in English that most of them can understand an address given in that language. This condition of affairs must continue for a time during this transition period until enough pupils from the lower grades of the public schools reach the point where they can take up studies in the normal school and pursue them with instruction in English. We are making every effort to bring that about as soon as possible ... (Lindsay, 1902, p.249).

Al año siguiente, en 1903, año en que se funda la Universidad de Puerto Rico, y la Normal pasa a ser su primera unidad, Lindsay, insiste en la centralidad de la enseñanza del inglés en la preparación de los maestros puertorriqueños:

...it is the intention of the department to have the schools entirely upon the English basis just as soon as pupils and teachers can be trained sufficiently in the use of the English language to make it the official language of the schoolroom, as it is the official language in public life and is becoming

very rapidly the predominant language in business life (1903, p. 21).

Claro, lo que no pasó por la mente de Lindsay ni por las de sus sucesores norteamericanos en la dirección del sistema de instrucción pública insular — quienes en efecto intensifican los esfuerzos por anglicizar y americanizar a los puertorriqueños— es que esto no iba a ser una tarea tan fácil o sencilla. Y lo que seguramente les debe haber sorprendido tiempo después es que los mismos normalistas egresados de la Universidad, y un buen número de sus profesores y profesoras, se hayan atrevido a resistir dicha política y a defender con valentía la primacía del español en Puerto Rico. Gracias en buen grado a estos normalistas y profesores de nuestra institución, hoy nos encontramos en mejor posición para seguir la lucha a favor de nuestra lengua, de nuestra cultura y nuestra nacionalidad.

Notas

¹Sanz y Despujol también achacan el fracaso de la implantación del Decreto de Messina a las medidas administrativas y educativas descentralizadoras que se implantan en España de 1868 al 1974 durante los gobiernos liberales y republicanos (Macho Moreno, 1895).

² Hay mucha semejanza en los desarrollos de la Universidad de Atlanta y la Universidad de Puerto Rico, lo que da pie a la sospecha que la primera sirvió de modelo no sólo de la Normal que establecen los norteamericanos en la Isla, sino también de la Universidad que surge de la Normal. Para el desarrollo de la Universidad de Atlanta, véase a Cruikshank (1990).

³ Carlisle Indian Industrial School, fundada en 1879, sirvió de modelo a otras “boarding schools” para indígenas que se establecen en Estados Unidos durante las últimas dos décadas del siglo 19. Todas ganaron fama por sus radicales e infames métodos para asimilar a la población indígena. El fundador de Carlisle Indian School, el general Richard Henry Pratt, se conoce además por su declaración de que el propósito de Carlisle era “Kill the Indian, save the man” (Landis, 1996).

⁴ Aunque quizás la razón más importante para la mudanza es la que da Martin G. Brumbaugh, el primer comisionado de instrucción pública bajo el régimen colonial civil, cuando decide mudarla: “The school must be located near the office of the commissioner, in order to enable him to supervise its work...” (1900, p. 357).

⁵ La justificación para la inclusión de estos cursos preparatorios para estudios postsecundarios se elabora en el “Prospecto de la Escuela Normal en Fajardo” que incluye Brumbaugh (1901, p. 192) en su segundo informe como comisionado de instrucción.

⁶ Uno de los principales foros en donde los políticos, oficiales gubernamentales y diversos líderes cívicos norteamericanos de las primeras décadas del siglo 20 discutían los problemas de las posesiones ultramarina y trazan las políticas

para lidiar con ellos fue el Lake Mohonk Conference of Friends of the Indian and other Dependent Peoples, actividad que se celebraba anualmente en dicha localidad.

⁷ Uno de los jóvenes puertorriqueños que Brumbaugh envía en 1900 a estudiar a Carlisle Indian School fue Juan José Osuna, quien posteriormente, desde los años 20 y hasta principios de los 40, se desempeñaría como Director y Decano del Colegio de Educación de la Universidad de Puerto Rico. Osuna relata su experiencia en Carlisle en un artículo que tituló "An Indian in spite of myself" (1931). En el mismo Osuna nos dice con profunda ironía: "The United States of America, our new rulers, thought that the people of Puerto Rico were Indian; hence they should be sent to an Indian school, and Carlisle happened to be the nearest." (p. 3). Es de notar, por otra parte, que la ley escolar compilada del 1903 (que lleva el título oficial "the Codified School Law of Porto Rico") disponía en el apartado subtulado "Students to be sent to the United States", sección 73, lo siguiente: The colleges or institutions designated to which the said students shall attend are Hampton Institute, Hampton, Virginia, and Tuskegee Institute, Tuskegee, Alabama, and such similar educacational institutions as the commissioner of education may from time to time specif" (pág. 246). Esta ley se incluye en Eaton (1903, pp. 234-248).

⁸ El programa académico que establece Brumbaugh (1900, p. 756) para la Normal de Fajardo es el siguiente: "PREPARATORY YEAR. First semester.- (1) Professional studies: School management and psychology and observations in model department and child study (four hours a week). (2) Language: English grammar, Spanish grammar (four hours a week). (3) Mathematics: Arithmetic (three hours a week). (4) Science: Descriptive geography, simple biology (three hours a week). (5) Art: Penmanship, composition (English), music, modeling in clay (four hours a week). (6) Civic studies: History of Porto Rico (three hours a week). Second semester.- (1) Professional studies: Methods, standard psychology, observation in model department continued (four hours a week). (2) Language: English grammar, Spanish grammar, elocution (four hours a week). (3) Mathematics: Arithmetic (three hours a week). (4) Science: Physical geography, physiology and hygiene (three hours a week). (5) Art: Composition (English and Spanish), music, drawing (four hours a week). (6) Civic studies: History of the United States, colonial and revolutionary epochs (three hours a week). JUNIOR YEAR. First semester.- (1) Professional studies: History of ancient education, principles of education (four hours a week). (2) Language: American literature (three hours a week). (3) Mathematics: Algebra (three hours a week). (4) Science: Physics (three hours a week). (5) Art: Composition (English and Spanish), drawing, plastic modeling (four hours a week). (7) Civic studies: United States history, administration epoch (three hours a week). First semester.- (1) Professional studies: History of modern education, educational theory (four hours a week). (2) Language: Spanish and English literature (three hours a week). (3) Mathematics: Geometry (three hours a week). (4) Science: Biology (three

hours a week). (5) Art: Composition (English and Spanish), water colors, gymnastics (four hours a week). (6) Civic studies: General history (modern), elementary civics (three hours a week).”

Referencias

- Altenbaugh, R. y Underwood, K. (1990). The evolution of normal schools. En J. Goodlad y otros, (Eds.), *Places where teachers are taught*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 136-186.
- Artola, M. (1975). *La burguesía revolucionaria (1808-1874)*. Madrid. Alianza Universitaria.
- Butts, R. F. (1955). *A cultural history of Western education: Its social and intellectual foundations*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Butts, R. F. y Cremin, L. (1953). *A history of education in American culture*. N.Y.: Henry Holt and Co.
- Brumbaugh, M. G. (1900). Report of the Commissioner of Education for Porto Rico. En *Annual Reports of the Department of the Interior for the Fiscal Year Ended in 1900*. Washington: Government Printing Office.
- Brumbaugh, M. G. (1901a). *Report of the Commissioner of Education for Porto Rico, 1901*. Washington: Government Printing Office.
- Brumbaugh, M. G. (1901b). Report of the Commissioner of Education for Porto Rico. En *First Annual Report of the Governor of Porto Rico*. Washington: Government Printing Office.
- Clark, V. S. (1900a). Education in Porto Rico: In *Response to a Resolution of April 12, 1900*. 56th Congress, 1st Session, Senate Document 363. Washington: Government Printing Office.
- Clark, V. S. (1900b). *Report on public schools of Puerto Rico, by the President of the Insular Board of Education*. En *U. S. House of Representatives, Report of Brigadier-General George W. Davis on Civil Affairs of Puerto Rico*; Annual Reports of the War Department for the Fiscal Year Ended June 30, 1899. Washington: Government Printing Office.
- Coll y Toste, C. (1921a). *Documentos para la historia de la instrucción pública en Puerto Rico*. Boletín Histórico de Puerto Rico, 8: 368-369.
- Coll y Toste, C. (1921b) *El Colegio Carpegna*, Boletín Histórico de Puerto Rico, 8 : 177-182.
- Coll y Toste, C. (1970). *Historia de la instrucción pública en Puerto Rico hasta el año 1898*. San Juan: Isabel Cuchi Coll. (Publicado originalmente en 1910).
- Compayré, G. (1971). *The history of pedagogy*. New York: AMS Press. (Versión en inglés publicada originalmente en 1886).
- Cruikshank, K. (1990). The evolution of normal schools. En J. Goodlad y otros, (eds.), *Places where teachers are taught*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 330- 381.

- Curti, M. (1959). *The social ideas of American educators*. Totowa, N. J.: Littlefield, Adams & Co.
- Eaton, J. (1901). Education in Porto Rico. En: *Report of the Commissioner of Education for the Year 1899-1900*. Washington: Government Printing Office.
- Estades, M. E. (1988). *La presencia militar de Estados Unidos en Puerto Rico, 1898-1918*. Río Piedras: Ediciones Huracán.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Harris, W. T. (1899). An educational policy for our new possessions. En *National Educational Association, Journal of Proceedings and Addresses, Thirty-Eight Annual Meeting*, 69-79.
- Hostos, E. M.. (1991). *Obras completas, Ciencia de la pedagogía (Nociones e historia)*. Vol. VI, tomo I. San Juan: Editorial del Instituto de Cultura Puertorriqueña y Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Kaestle, C. F. (1983). *Pillars of the Republic: Common schools and american society, 1780-1860*. New York: Hill and Wang.
- Landis, B. (1996). *Carlisle Indian Industrial School history*. [En línea]. Tomado de [2000, 12 de mayo].
- Lindsay, S. M. (1902). Report of the Commissioner of Education. En *Second Annual Report of the Governor of Porto Rico*, Washington: Government Printing Office.
- Lindsay, S. M. (1903). *Report of the Commissioner of Education for the fiscal year ended June 30, 1903*. Washington: Government Printing Office.
- López Yustos, A. (1991). *Historia documental de la educación en Puerto Rico*. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Melcón Beltrán, J. (1998). La instrucción en las posesiones españolas de ultramar (1838-1898). *Historia de la Educación*, 17, 181-203.
- Negrón de Montilla, A. (1990). *La americanización en Puerto Rico y el sistema de instrucción pública, 1900-1930*. 2da. Edición. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Noguera Arrom, J. (1984). *La escuela normal de Taragona (1843-19310: Cien años de la vida de una escuela normal*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Macho Moreno, J. (1895). *Compilación Legislativa de Primera Enseñanza de la Isla de Puerto Rico*. Madrid: Librería de la Vda. de Hernado y Cía.
- Maldonado, R. *Los maestros/as y el pensamiento liberal puertorriqueño: 1868-1901*. Artículo en imprenta.
- Osuna, J. J. (1931). An Indian in spite of myself. *Summer School Review*, 10 (5), 2-4.
- Osuna, J. J. (1949). *A history of education in Puerto Rico*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

- Payne, S. G. (1973). *A history of Spain and Portugal*. 2do. Vol. Madison: University of Wisconsin Press.
- Pereyra, M. A. (1993). Maestros de primeras letras. La Hermandad de San Casiano y las academias de maestros. En B. Delgado Criado, coord., *Historia de la educación en España y América: La educación en la España moderna (Siglos XVI-XVIII)*. Madrid: Ediciones Morata, 786-804.
- Pereyra, M. A. (1994). Primeras escuelas normales. En B. Delgado Criado, coord., *Historia de la educación en España y América: La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Ediciones Morata, 168-177.
- Rabazas Romero, T. (1998). El pensamiento pedagógico normalista durante la primera restauración borbónica. *Historia de la Educación*, 17, 251-288
- Ramírez, F. O y Boli, J. (1987) The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 2-17.
- Rosell, A. (1899). *Por la verdad y nuestro derecho*. San Juan: Tipografía La Lucha.
- Scarano, F. A. (1993). *Puerto Rico: Cinco siglos de historia*. San Juan: McGraw-Hill.
- Smith, G. (1969). John Eaton, educator (1829-1906). *School and Society*, 97, 108-112.
- Spring, J. (1994). *The American School (1642-1993)*. New York: McGraw-Hill.
- Sureda, B. (1994). Formación del profesorado de primeras letras. En B. Delgado Criado, coord., *Historia de la educación en España y América: La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Ediciones Morata,
- Tozer, S. E.; Violas, P. C., y Senese, G. B. (1995). *School and society: Historical and contemporary perspectives*. New York: McGraw-Hill.
- Varela, J. (1979). *Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España*. En A. Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid. La Piqueta.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.